



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Máster Universitario en Orientación Educativa Familiar

Educar en la libertad:

una propuesta para vivir con sentido,
desarrollar la autonomía y crecer en la
responsabilidad interior en los albores de
la adolescencia (12 a 14 años)

Trabajo fin de estudio presentado por:	Julián David Ospina López
Tipo de trabajo:	Propuesta de intervención no implementada
Área de conocimiento:	Familia, Escuela y Sociedad
Director:	Íñigo Salinas Moraga
Fecha:	Junio 2022

Julián David Ospina López
Educar en la libertad: una propuesta para vivir con sentido, desarrollar la autonomía
y crecer en la responsabilidad interior en los albores de la adolescencia (12 a 14 años)

A Mariana y Marianela, que me
permiten la libertad de
verme reflejado en sus ojos

Resumen

Esta propuesta de intervención es un aporte a la educación en la libertad de los adolescentes. Se entiende la libertad como una vivencia que mezcla la búsqueda del sentido, el desarrollo de la autonomía y el crecer en la responsabilidad interior. La propuesta busca principalmente facilitar herramientas concretas a los adolescentes de 12 a 14 años para que crezcan en la libertad personal, así como proponer a sus padres estrategias puntuales, basadas en la parentalidad positiva, para que puedan favorecer, promover y facilitar la educación en la libertad de sus hijos adolescentes. Esto se logra a través de 12 sesiones en las que se utiliza una metodología teórico-práctica y de aprendizaje experiencial. Se concluye que la familia es la escuela principal en la que los adolescentes pueden educarse y practicar la libertad a través del sentido, la autonomía y la responsabilidad.

Palabras clave: Educación en la libertad, Búsqueda de sentido, Desarrollo de la autonomía, Responsabilidad interior, Parentalidad positiva, Adolescencia.

Abstract

This intervention proposal is a contribution to the education in freedom of adolescents. Freedom is understood as an experience that mixes the search for meaning, the autonomy development and the growth in internal responsibility. The proposal mainly seeks to provide concrete tools to adolescents between 12 and 14 years old, so they can grow in personal freedom, as well as to propose to their parents specific strategies, based on positive parenting, in order to favor, promote and facilitate education in freedom of their adolescent children. This claim to be achieved in 12 sessions in which a theoretical-practical and experiential learning methodology is used. It is concluded that the family is the main school in which adolescents can be educated and practice freedom through meaning, autonomy and responsibility.

Keywords: Education in freedom, Search for meaning, Autonomy development, Internal responsibility, Positive parenting, Adolescence.

Índice de contenidos

1. Introducción	8
1.1. Justificación de la temática	9
1.2. Planteamiento del problema	12
1.3. Objetivos	15
1.3.1. Objetivo General	15
1.3.2. Objetivos Específicos	15
2. Marco teórico	17
2.1. Educación en la Libertad	18
2.2. Los albores de la Adolescencia	21
2.3. Búsqueda de Sentido	23
2.3.1. Acciones que crean	24
2.3.2. Principios que vinculan	25
2.3.3. Actitud frente al sufrimiento	26
2.4. Desarrollo de la Autonomía	27
2.4.1. Autonomía Emocional	28
2.4.2. Autonomía Cognitiva	29
2.4.3. Autonomía Conductual	29
2.5. Responsabilidad Interior	31
2.6. Estilos Educativos Parentales	33
2.6.1. Parentalidad Positiva	35
2.7. Una experiencia de libertad	36
3. Propuesta de intervención	38
3.1. Justificación de la propuesta de intervención	38
3.2. Contextualización de la propuesta	39
3.3. Diseño de la propuesta	41
3.3.1. Objetivos	41
3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención	41
3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención	42
3.3.4. Temporalización: cronograma	58
3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención	59
3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención	59

4. Conclusiones	62
5. Limitaciones y prospectiva	66
5.1. Limitaciones	66
5.2. Prospectiva	67
6. Referencias bibliográficas	69
7. Bibliografía	74
8. Anexos	75
8.1. ANEXO 1	75

Índice de tablas

Tabla 1. Desarrollo de la propuesta de intervención por sesiones	42
Tabla 2. Cronograma de sesiones de la propuesta de intervención por semanas	58

1. Introducción

“¡Por favor, no domemos niños! No somos
domadores, somos educadores de personas
que con libertad y responsabilidad
deben tomar la vida en sus manos”

Alejandro de Barbieri

Educar en la libertad no es una tarea propia y exclusiva para favorecer ciertas edades, sino que puede aportar en cualquier momento del ciclo vital, ya que las personas, sin distinción de edad, necesitan sostenerse en un sentido de vida, desarrollar y crecer en autonomía y volverse responsables de sus propias decisiones. Lo anterior significa que la educación en la libertad no es un proceso estático ni terminado, sino que se transforma y cambia conforme las personas van creciendo (Martínez, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta esta propuesta de intervención, destinada a orientar y favorecer la aventura de crecer de los adolescentes entre 12 y 14 años. Está basada en la educación para la libertad y busca que, con la ayuda de sus padres, reconozcan un sentido de vida que los impulse a vivir, crezcan en autonomía y sean hábiles para responder a sus propios actos. Esto para que aprendan a vivir su libertad con propósito, autonomía y responsabilidad personal, y sepan cómo evitar el problema de una libertad malsana y mal enfocada, tan común en estos tiempos (Hernández y Serratos, 2011). Aunque la propuesta no se va a implementar por cuestiones de tiempo y de logística, está pensada y planteada para llevarse a cabo con los estudiantes de sexto, séptimo y octavo grados en el Colegio Rochester, una institución educativa ubicada cerca a Bogotá, en el municipio de Chía, Colombia.

Por otra parte, vale la pena rescatar que, como la propuesta se inscribe en el marco de esta maestría en particular, su intención es fiel a los principios de la Orientación Educativa Familiar, ya que busca atender las necesidades propias de ciertas edades, en este caso adolescentes entre 12 y 14 años (principios antropológico y de desarrollo); también busca fortalecer los sistemas familiar y escolar (principio ecológico); pretende ser preventiva porque aporta en la adolescencia temprana y evita situaciones indeseables más adelante (principio de prevención); además, la propuesta se asegura de incluir a la familia (principio sistémico), que es la primera escuela de libertad en la que se adentra una persona desde que nace.

1.1. Justificación de la temática

Esta propuesta de intervención es un aporte a la labor de educar en la libertad. En esta ocasión, está destinada a ayudar a los adolescentes de 12 a 14 años a crecer en sus capacidades y habilidades para tener un sentido, ser autónomos y asumir la responsabilidad de las decisiones que toman. Estos tres aspectos se constituyen en los tres pilares sobre los cuales se cimienta el programa, que está pensado y planteado para acompañar a los adolescentes a ser y actuar desde la libertad.

¿Y qué importancia tiene que los adolescentes de estas edades aprendan a ser libres?, ¿por qué y para qué educar en la libertad? En primera instancia, porque los adolescentes necesitan un sentido, un propósito para vivir y por el cual levantarse y motivarse todos los días (Martínez, 2020). En este mundo vertiginoso, de virtualidad, de consumo, de impulsividad, de inmediatez y de placer, se hace necesario tener un sentido trascendental, más allá de lo material y lo mundano (Bucay, 2002).

Y es que en un mundo que promueve el hedonismo, el consumismo y el individualismo, los adolescentes están expuestos a perder fácilmente el propósito en el camino. Alejandro de Barbieri (2018), autor que ha acompañado a innumerables familias y adolescentes en su viaje de crecer, describe esta realidad diciendo que “este vacío se manifiesta en el tedio, el cansancio, el “me da lo mismo”, “nada me llena”, frases que revelan el cansancio de vivir, la apatía el desgano” (p.186). Es de mucho valor, entonces, que los adolescentes reconozcan un sentido en su vida, pues funciona, de alguna manera, como antídoto para la fragilidad, lo efímero y lo volátil de su existencia. Esto les ayuda a centrarse, a tener un proyecto, un para qué, un propósito. Sin esto, la vida se apaga.

Y se apaga tanto que muchos ven el suicidio como una forma de “llenar” el vacío de la existencia. Según la Organización Mundial de la Salud, en un comunicado de prensa emitido en 2019, el 1% de las muertes en el mundo ocurre por suicidios (cada año mueren 703.000 personas), además de ser la segunda causa de muerte más conocida entre los jóvenes de 15 a 29 años, luego de los accidentes de tránsito. También en 2019, esta misma organización evidenció que 97.399 personas del continente americano murieron a causa del suicidio, además de asegurar que los intentos de suicidio superaron 20 veces esta cifra y que, en palabras de su director, “cada 40 segundos alguien se suicida”.

Además, esta organización asegura que una de las causas del suicidio es que “la persona se sienta vacía, sin esperanza, atrapada o sin razón para vivir, extremadamente triste, ansiosa, agitada, enojada o con un dolor insoportable ya sea físico o emocional” (OMS., 2019). Y para redondear la idea y reforzar la necesidad de prevenir a través de la educación para la libertad, vale la pena nombrar la preocupación de Cristian Morales, representante en México de la Organización Panamericana de la Salud, pues “las cifras reportadas por la secretaría de gobernación muestran preocupantes aumentos del comportamiento suicida en niñas, niños y adolescentes durante el 2020” (O.P.S., 2021).

Así, plantear una propuesta que ayude a los adolescentes a encontrar un sentido de vida no sólo es una protesta ante tantas vidas agitadas y perdidas, sino un grito de libertad que pugna por devolverlos a la vida, al entusiasmo, a la alegría de vivir y a que quieran tomar decisiones con autonomía y responsabilidad.

Otro aspecto que justifica el planteamiento de esta propuesta de intervención, además de la búsqueda de sentido, es la importancia de que los adolescentes se desarrollen y crezcan en autonomía. En este punto vale la pena aludir a las ideas de Paloma Alonso (2016), cuando se refiere a la autonomía, pues la inscribe en cada una de las tres dimensiones de la persona. La autora habla de autonomía emocional (dimensión afectiva), conductual (dimensión volitiva) y cognitiva (dimensión cognitiva); haciendo de cada una un derrotero en el desarrollo de la autonomía, algo que se vuelve valioso cuando de la adolescencia se trata. Porque la autonomía necesita de ideas y creencias (cognición), de confianza y seguridad (afecto) y de actos concretos que la respalden (voluntad) (Alonso, 2016).

Además de ser libres a través de un sentido de vida y del desarrollo de su autonomía, los adolescentes de 12 a 14 años también pueden explorar la libertad a través de la responsabilidad, esa habilidad para asumir las decisiones, responder ante los actos y a todo lo que éstos implican. Porque, como dice el filósofo Zygmunt Bauman (2009), “somos artistas de nuestras vidas, tanto si lo sabemos como si no, si queremos como si no y si nos gusta como si no” (p. 151). Es importante, pues, que los adolescentes se apersonen de sus decisiones y vivan sus vidas siendo protagonistas principales de su historia, y no actuando como si fuesen secundarios o incluso extras. Y para esto se necesita crecer en responsabilidad. Tan relevante es esto que, de un tiempo hacia acá, incluso las investigaciones han centrado su atención en

el fomento de la responsabilidad (Tobón-Restrepo, L., 2018, p. 9). Y para reforzar esta idea, se traen aquí las palabras de Viktor Frankl (1979): “El hombre sólo siendo responsable puede contestar a la vida. De modo que la logoterapia considera que la esencia íntima de la existencia humana está en su capacidad de ser responsable” (p. 153).

En la actualidad, los adolescentes se ven de alguna manera esclavos de sus propias decisiones, en tanto que en muchas ocasiones los condenan, más que enaltecerlos. Incluso muchos atribuyen sus actos a “fuerzas invisibles” que están fuera de su control: “Es que no sé por qué lo hice”, “es que fue sin intención, no era lo que yo quería”, “es que no pensé en las consecuencias”, “es que no fue mi culpa”; son frases que, probablemente, los educadores escuchen a diario en su noble labor de acompañar vidas (de Barbieri, 2014). ¿Por qué entonces no ayudarlos a que se comprometan con sus propias decisiones y acciones, de tal manera que puedan ser más libres? 1

Ahora bien, teniendo en cuenta que los principales actores llamados a manejar los hilos de la educación en la libertad son los padres de familia (Álava, 2002), también éste se vuelve un argumento que sirve para validar la escogencia de esta temática y la elaboración de esta propuesta. Porque el seno familiar es la principal escuela de educación, no se puede desestimar el poder que tiene la manera como los padres se acercan a sus hijos, entre otras cosas para dotarlos de herramientas para la vida, para educarles. Y parte de dichas herramientas son, indudablemente, la búsqueda de sentido, el desarrollo de la autonomía y crecer en responsabilidad interior (Martínez, 2020).

En este punto es importante mencionar algunas iniciativas de otros autores que también abordaron estas temáticas. En el año 2020, los autores Bernal, Melendro, Charry y Martínez, realizaron una recopilación teórica que tuvo como objetivo organizar y sintetizar los resultados de algunas investigaciones sobre cómo la familia y la educación impactan el desarrollo de la autonomía de los jóvenes; esto teniendo en cuenta que, para dichos autores, tanto la familia como la escuela, suelen ser los escenarios o los entornos más significativos en la construcción de la autonomía de todo ser humano.

Una de las conclusiones importantes de dicha sistematización les devuelve el protagonismo a los padres y los ubica como actores principales en el desarrollo de la autonomía de los hijos. 15 de 31 investigaciones analizadas por Bernal, Melendro, Charry y Martínez (2020), destacan

la relación con los padres como una “categoría importante en los procesos de autonomía de los jóvenes”, ya que se evidencia que incide de forma diversa en función de la edad y se configura como un elemento necesario para el logro de esa autonomía, por ejemplo en jóvenes con especiales dificultades, como adolescentes con síntomas depresivos o con déficits auditivos. Si bien no se trata de investigaciones cuyo principal motor es la educación en la libertad, sí son pinceladas que manifiestan y reflejan un interés pronunciado en el fomento de la autonomía en la adolescencia, y se constituyen en un marco de referencia para la presente propuesta, que desde un principio pretende enviar el mensaje de que los padres deben estar incluidos en la ecuación de la libertad.

1.2. Planteamiento del problema

“(…) el hombre está condenado a ser libre.

Condenado, porque no se ha creado a sí mismo y, sin embargo,
por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo
es responsable de todo lo que hace.”

Jean Paul Sartre

Los adolescentes necesitan sentirse y saberse libres; es uno de sus gritos de independencia, cuando el cordón umbilical está desprendiéndose poco a poco, y sueñan con ser uno y únicos por primera vez, allá, lejos del cobijo de sus padres. Esto se convierte en un problema cuando en las familias hay más cadenas que alas para volar, cuando hay más respuestas que preguntas, o cuando no hay un alguien guía que enseñe a ser libre (Hernández, y Serratos, 2011). Para esto, los adolescentes necesitan que se les trate como personas maduras, necesitan que los adultos confíen en que son capaces de tomar decisiones de las que luego se harán cargo (de Barbieri, 2014). La propuesta se constituye así en una manera de confiar en ellos, de decirles que pueden y son capaces de ser libres con sentido, autonomía y responsabilidad.

En medio de este panorama esperanzador, se asoman algunos problemas que necesitan ser abordados y mitigados a través de la propuesta. El primero de ellos es que muchos adolescentes de 12 a 14 años, en su experiencia de “emancipación”, no saben manejar la libertad, quedando presos en un mundo de placeres, de desborde, de desenfreno y caos moral (López, 2015). Basta con dar una sutil y atenta mirada a los pasillos de los colegios, a los

titulares de los noticieros o a las redes sociales, para darse cuenta de esta libertad malsana y maltrecha, cuando se la entiende como “hacer lo que se quiera” sin límite alguno, sin sentido incluso.

El problema de esto es que la adolescencia actual se ha visto empujada a forjarse su propia independencia e identidad en medio de tanto vacío existencial. Tal como lo menciona Castillo (2006), “el adolescente necesita aprender a vivir de un modo nuevo, de un modo más autónomo. Esto le llevará a ensanchar su campo de acción y a adquirir nuevas responsabilidades” (p. 54). Siendo éstas características propias de la adolescencia, se convierten en un problema cuando los escenarios para desarrollarlas son tan ambiguos y confusos: ¿cómo ser autónomo en un mundo que ofrece drogas como uno de los principales refugios para escapar de sí mismo?, ¿cómo ser responsable en un mundo que adormece e hipnotiza conciencias a través de las redes sociales y del consumismo?, ¿cómo desarrollar la autonomía cuando se es esclavo y dependiente de la virtualidad y de las modas?, ¿cómo responder por los propios actos cuando tantos están transitando el camino del suicidio, los problemas de alimentación y otras expresiones de la ansiedad y la tristeza?

Esta propuesta, entonces, se erige como un blindaje que protege a los adolescentes de las “fuerzas apocalípticas” e invisibles provenientes de la sociedad occidental y que, de alguna manera, obstaculizan y dificultan la educación en la libertad. Como afirma Antonio Bernal (2012): “Ofrecer recursos, cuantos más y de mayor calidad tanto mejor, debería ser la principal preocupación pedagógica dentro de una educación para la libertad y la responsabilidad” (p. 86). Así, la propuesta también desempeña un papel de promotora, de precursora y de semillera de una educación en la que la libertad se convierte en un medio y un fin en sí misma.

A través de talleres lúdicos con los adolescentes, de escuelas de padres y de encuentros intergeneracionales padres-hijos-abuelos, en los que se recurre en gran medida a los cuentos, esta propuesta de intervención pretende ser una caja de herramientas para que los jóvenes puedan encontrar un sentido en sus vidas, desarrollar ciertas capacidades de autonomía y crecer en responsabilidad personal. Las herramientas también pueden servir para que los padres sepan acompañar este camino en el que sus hijos aprenden a ser libres. Además, es importante mencionar que la metodología de los encuentros y los talleres rescata algunos

principios del aprendizaje-experiencial, de tal manera que gocen de un carácter lúdico y vivencial.

La propuesta está planteada para desarrollarse en tres ejes: El primero, en el que se ofrecen encuentros con los adolescentes de 12 a 14 años del Colegio Rochester; encuentros en los que se gira en torno a la búsqueda de sentido a través de una *actividad*, de los *vínculos* y del *sufrimiento* (Frankl, 1979). En este primer eje también se incluyen actividades para desarrollar la autonomía emocional, la autonomía conductual y la autonomía cognitiva. Por último, también se abarcan espacios en los que los adolescentes aprenden formas de asumir la vida con responsabilidad y entereza, virtud tan necesaria para responder ante lo que se hace.

El segundo eje de la propuesta incluye dos escuelas de padres en las que se reflexiona en torno a cómo educar en la libertad a los hijos adolescentes de 12 a 14 años. En la primera, se ofrecen estrategias concretas para que en la familia apoyen la búsqueda de sentido, el desarrollo de la autonomía y el crecimiento en la responsabilidad de sus hijos. En la segunda escuela de padres se ofrecen ideas para apoyar a los hijos con un estilo democrático, vivenciando en lo posible los pilares de la parentalidad positiva.

El tercer eje estima ineludible el encuentro intergeneracional. Se trata de un espacio en el que los jóvenes comparten con sus padres y con sus abuelos. Un encuentro de alguna manera centrado en favorecer y fomentar la educación en la libertad.

Volviendo al propósito principal de esta propuesta, a saber, brindar estrategias y posibilitar escenarios para educar en la libertad, todos los encuentros enunciados anteriormente están encauzados entonces en un mismo río, el de fortalecer a los adolescentes para que tomen decisiones oportunas y sensatas, para que sepan cómo afrontar con resiliencia y sentido la incertidumbre de la vida, y para que crean en su propia autonomía y lo sean, entre otros aspectos.

Además, la propuesta se presenta como una valiosa respuesta ante los procesos madurativos y psicológicos de los adolescentes, en los que, como lo señala Castillo (2016), la búsqueda de una identidad personal es una tarea nuclear y esencial. Porque la identidad implica cierto desprendimiento e independencia, y es allí en donde la educación para la libertad adquiere brillo y relevancia, ya que “el adolescente necesita averiguar quién es exactamente, cuál es su diferencia con otros «yoes»” (p. 61).

Para concluir este apartado, vale la pena mencionar que una de sus novedades radica en la integración de principios de la libertad que hasta el momento se han interpretado y estudiado como categorías aparte y que no se han asumido como una triada inseparable para educar en la libertad. El sentido ha sido atribuido al terreno de la logoterapia y el existencialismo de Camus o de Sartre; la autonomía, en muchas oportunidades, se asocia con el desarrollo moral de Kohlberg; la responsabilidad interior, por su parte, ha sido un faro de juristas, psicólogos y otros científicos sociales. En esta propuesta, entonces, aparecen integrados y engranados como tres pilares indisolubles de la libertad. La novedad, entonces, es una nueva definición de la educación para la libertad y cómo ésta se pone al servicio de los adolescentes y sus familias.

Antes de mencionar los objetivos de esta propuesta, se revive aquí la sabiduría de uno de los escritores más humanistas y románticos alguna vez conocido, Johann Wolfgang von Goethe (2003), quien en 1774 hablaba de que sólo es digno de libertad quien sabe conquistarla todos los días. Entonces, ¿cómo ayudar a los adolescentes a conquistar su libertad?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta de intervención para favorecer la educación en la libertad de los adolescentes entre 12 y 14 años de un colegio ubicado en Chía, Colombia, de tal manera que puedan reconocer un sentido en sus vidas, desarrollar su autonomía y crecer en responsabilidad.

1.3.2. Objetivos Específicos

Crear espacios de diálogo y reflexión con los adolescentes, en los que se exploren temas como la búsqueda del sentido, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad interior.

Facilitar herramientas concretas a los adolescentes de 12 a 14 años para que crezcan en la libertad personal.

Proponer estrategias puntuales para que los padres de familia puedan favorecer, promover y facilitar la educación en la libertad de sus hijos adolescentes de 12 a 14 años.

Realizar la búsqueda de bibliografía y de autores que aborden el tema de la educación en la libertad, de tal manera que sirvan de cimientos teóricos para el montaje de la propuesta de intervención.

Poner en práctica las distintas habilidades requeridas para la elaboración de un Trabajo Final de Máster.

2. Marco teórico

Para efectos de comprensión, es necesario empezar este apartado diciendo que la base filosófica, teórica y práctica de esta propuesta de intervención es la psicología del sentido, o como se nombra en el argot académico, la logoterapia, enmarcada y sustentada en la psicología humanista existencial y consolidada por Viktor Frankl luego de experimentar vivencias atroces en campos de concentración nazis, durante la segunda guerra mundial.

La revisión bibliográfica se realizó en varios tiempos, según como avanzaba y cogía cuerpo la propuesta de intervención. En este caso, la teoría se iba acomodando a las necesidades de la propuesta, y no al revés, es decir, en ningún momento se pretendió forzar la realidad para encajar en la teoría. Se utilizaron motores de búsqueda académicos, de tal manera que la información recolectada fuese confiable y avalada por la comunidad científica y académica. Por otra parte, se realizaron visitas a bibliotecas públicas de la ciudad de Bogotá, de tal manera que se pudiese complementar la bibliografía virtual con el papel de los libros físicos. La búsqueda de bibliografía estuvo atravesada por dos intereses muy particulares: la necesidad de una visión teórica de los conceptos más relevantes que sustentan la propuesta de intervención y la importancia de recoger experiencias prácticas que sirvan de eco y de espejo para esta propuesta.

Aclarado lo anterior, es importante proporcionar al lector un abre bocas para contextualizarlo brevemente sobre los conceptos principales que se pueden comprender a través de este marco teórico. En primera instancia, es necesario aclarar qué se entiende por educar en la libertad. Seguidamente, el escrito se adentra en la revisión de algunas características propias de los adolescentes entre 12 y 14 años, de tal manera que se pueda comprender la libertad desde su óptica y desde sus necesidades. Luego de esto, se explica lo que, para esta propuesta, son los 3 pilares fundamentales que sustentan y le dan fuerza a la educación para la libertad: la búsqueda del sentido, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad interior.

Finalmente, teniendo en cuenta que los padres son una pieza fundamental del engranaje de esta propuesta, se abordan los estilos educativos parentales, sobre todo su impacto en la educación para la libertad; el estilo democrático y la parentalidad positiva se configuran como principales gestores y facilitadores de la libertad de los adolescentes. Y como la propuesta

también tiene en cuenta otras experiencias prácticas alrededor de la educación para la libertad, el marco teórico cierra con una revisión detallada de propuestas y estudios que, de alguna manera, abogaron por la libertad y exaltaron la necesidad de sentido, autonomía y responsabilidad de los adolescentes.

2.1. Educación en la Libertad

“La libertad es uno de los dones más preciados que le dieron a los hombres los cielos, no se puede igualar a los tesoros que guarda la tierra y cubre el mar. Por la libertad [...] se puede y se debe aventurar la vida”

Don Quijote de la Mancha

De lo primero que se puede hablar en una propuesta para educar en la libertad, es sobre ésta última. La libertad entendida como la facultad que tiene una persona de labrarse su propio camino, de autodeterminarse, de autogobernarse, de autorrealizarse, siempre a pesar de los condicionamientos y los determinantes biológicos, psicológicos y sociales (González y Carbajo, 2010). Es, en definitiva, una comprensión que se abriga en el humanismo y el existencialismo. De todas maneras, aunque se trate de muchos “autos”, es necesario que en esa libertad que cada quien vive estén incluidas las otras personas, también existiendo en su propia individualidad, en su propia libertad (Paz, 1990).

Ahora bien, haciendo referencia a educar, que es otro concepto central de la propuesta, Fernando Savater (1997) escribe que educar, en buena medida, es frustrar. A esta aseveración se suma un cuestionamiento, también suyo: “¿cómo admitir sin recelo o sin escándalo que la vía para llegar a ser libre y autónomo pase por una serie de coacciones instructivas, por una habituación a diversas maneras de obediencia?” (p. 41). En todo caso, coacciones y obediencias que frustran y que, a la larga, educan. Porque para ser libre también se necesita saber qué hacer cuando las cosas no suceden como se quiere, como sucede con la frustración (Savater, 1997). Esto anterior conduce a una conclusión: Para educar en la libertad se necesitan los límites, las fronteras, los bordes; no es hacer lo que se quiere.

Etimológicamente, como lo menciona Alejandro de Barbieri (2014), “educar proviene del latín *educare*, vinculado con el *ducere* (conducir, guiar) y *educere* (sacar afuera)” (p. 29). Esta definición refleja la noción de educación de la Orientación Educativa Familiar: una educación que ayuda a potenciar y expresar lo que cada quien lleva en su interior, en su individualidad, en su intimidad. Ayudar a crecer.

Educación para la libertad significa entonces acompañar a las personas a desarrollarse como seres libres. Una libertad entendida como la posibilidad de tener un *sentido en la vida*, de ser *autónomo* y de ser *responsable como persona* (Frankl, 1979). La libertad, entonces, en el marco de esta propuesta de intervención, no se entiende como la ausencia de cadenas o límites ni como la satisfacción indiscriminada y descontrolada de impulsos y deseos, sino como la capacidad trascendental de elegir opciones con sentido (propósito) y ética, con autonomía y con responsabilidad, teniendo en cuenta en las decisiones el bienestar y la existencia tanto de otros como de sí mismo (Sellés, 2011). Un ojo atento podría intuir y descubrir que es la psicología del sentido¹, la logoterapia aplicada a la educación, la que alimenta desde la raíz esta propuesta de intervención.

La libertad, entonces, está atada a los vínculos que la persona construye con los demás. Porque, como lo afirma Sellés (2009), la libertad no es una libertad *de* sino una libertad *para*, lo que significa que se está “constitutivamente abierto a otras personas” (p. 138). Lo anterior es importante porque la educación para la libertad no debe ser entendida como un camino hacia la soledad o hacia el ostracismo, sino como una ruta en la que se aprende a elegir con sentido respondiendo a un para qué y a un otro que espera (Sellés, 2007).

Y para elegir con sentido, es necesario que se conciba la libertad como una vivencia interior, y no atada o dependiente de cuestiones externas (Alonso, 2016). Aquí nuevamente aparece desde el fondo la psicología del sentido, cuando Frankl (1979) exhorta a no dejarse arrebatar “la última de las libertades humanas -la elección de la actitud personal ante un conjunto de circunstancias- para decidir su propio camino” (p. 99). Así, pues, para educar en la libertad hay

¹ La psicología del sentido o logoterapia es una inspiración de Viktor Frankl (1905-1997), uno de los grandes exponentes de la psicología humanista existencial. Frankl era médico psiquiatra y doctor en filosofía, y estuvo prisionero en los campos de concentración de la segunda guerra mundial.

que procurar devolverles el protagonismo a las personas, y que no vivan la vida como si fuera de otra persona, o como por inercia (Frankl, 1977).

“No podríamos hablar de libertad sin responsabilidad y toma de buenas decisiones” (Cardona, 2015, p. 26). Es por eso que la propuesta, cuyo aporte principal es para la educación en la libertad, debe contener reflexiones y ejercicios prácticos para fomentar la autonomía, aquella precursora de buenas decisiones, y para estimular la responsabilidad, y así lograr apersonarse de las propias decisiones. Además, debe propender por una búsqueda de sentido, pues es en el sentido en donde se encuentran conexiones con la vida (Vanistendael, 2013).

Pensar en una propuesta de intervención para favorecer la educación en la libertad no es sólo un aporte a una vida libre y responsable, sino que redundará en innumerables beneficios para las personas, en este caso los adolescentes de 12 a 14 años. Educar en la libertad es facilitar la construcción de la identidad, la puesta en marcha de proyectos de vida posibles (Bernal, 2012); es movilizar la creatividad y facilitar una vida espiritual (Carlgren, 2020); es ofrecer oportunidades para crecer en la asertividad (Sellés, 2011) y para desarrollar las habilidades necesarias para ser una persona resiliente (Vanistendael, 2013); además, es ayudar a las personas a afianzar su autoestima y seguridad (Perpiñán, 2013). En definitiva, cuando se educa para la libertad también se contribuye al desarrollo integral de las personas.

Pero, ¿cómo direccionar esta tarea educativa para interiorizar la libertad? (y más si se trata de los primeros años de la adolescencia). ¿Qué características esenciales y generales se necesitan tener en cuenta para que la propuesta tenga un impacto real en la vida de los adolescentes y sus familias? El siguiente apartado sintetiza y esboza un cuadro general de cómo se configura la adolescencia y de cómo los adolescentes de 12 a 14 años conciben la libertad.

2.2. Los albores de la Adolescencia

“-Ahora sí que tengo un problema.

-¿Por qué dices que tienes un problema? -le pregunté.

-Porque ahora tengo que decidir yo

y pensar qué tengo que hacer”²

En su afán por desprenderse, por forjarse un camino propio, el inicio de la adolescencia puede experimentarse como un salto al vacío. Castillo (2006) afirma que la adolescencia se inicia con un cambio cualitativo debido a la maduración de la personalidad. Según el autor, hay una movilización de la vida mental, se acentúa la influencia de la afectividad y el comportamiento tiende a individualizarse.

Castillo (2006), cuando describe el proceso de la adolescencia, dice que a ésta le corresponden por naturaleza una serie de crisis (que en este contexto deben entenderse como oportunidades de cambio y de aprendizaje). La primera se da por los cambios fisiológicos propios de la pubertad, pues un nuevo cuerpo extraño se avecina y no se sabe cómo entenderlo o manejarlo. Otra crisis sucede por la construcción de la identidad personal, en la que no sólo se busca una diferenciación de los padres y otras figuras de autoridad, sino que aparecen sentimientos de incertidumbre y desconcierto (Castillo, 2006).

A este respecto se pronuncian algunos autores que han estudiado la manera como los adolescentes pasan por este camino de consolidar su identidad personal; se viven muchos procesos internos, “sobre todo de la formación de la identidad personal y el afianzamiento de un yo capaz de autorregulación» (Carretero, Palacios y Marchesi, 1997, p. 100). Así, cuando se dan cuenta de que pueden decidir, de que pueden regular sus propios ímpetus y emociones, de que son capaces de gestionar sus propias soluciones ante los retos de la vida cotidiana, ahí se forja también la identidad personal, además de la libertad (Parolari, 1995).

Volviendo al planteamiento de Castillo (2006), otra crisis que se desata en los inicios de la adolescencia es lo que él denomina un estrés transicional, debido a que “la meta o salida de la adolescencia es convertirse en un adulto responsable” (p.29), ante lo cual los adolescentes

² Victoria Cardona, 2015, p. 23

experimentan cierta zozobra, sentimiento que puede ser mitigado y gestionado a través de la educación para la libertad.

Con respecto a la personalidad de los adolescentes, dice Castillo (2006) que se vive un cambio sustancial: del yo exterior al yo interior. “El centro de interés ya no son los objetos externos, sino uno mismo” (p. 47). La libertad, el sentido, la autonomía y la responsabilidad se convierten entonces en trampolines para saltar hacia la independencia tan anhelada de los adolescentes. Y es allí donde descubren su propia riqueza interior e intimidad (Castillo, 2016).

Por otra parte, teniendo en cuenta que uno de los destinos inevitables de la adolescencia, se dé o no, es la maduración emocional, es importante resaltar de qué manera la educación en la libertad puede contribuir con esta tarea. Sarráis (2011) afirma que el dominio personal que permite dirigir la conducta, la seguridad personal, la responsabilidad en las propias decisiones y la independencia de los demás son elementos esenciales que dan señales de madurez; y son todas posibilidades que se abren en la educación para la libertad.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la adolescencia temprana es el despertar sexual, que no sólo se refiere a las conductas sexuales, sino a la identificación y la orientación, a las actitudes frente a los roles de género y su relación con las emociones (Águila, Díaz y Díaz, 2017). De nuevo se evidencia y sale a flote la relevancia que tiene una propuesta de intervención para educar en la libertad, pues qué prolija enseñanza para los adolescentes el hecho de vivir una sexualidad de manera responsable, autónoma y con sentido, desde la libertad de elección y de propósito.

Ahora bien, ¿qué concepciones sobre la libertad tienen los adolescentes en general? En un estudio realizado en el 2011 por la Universidad Autónoma de México, en el que se pretendía recoger las principales concepciones de los adolescentes sobre la libertad, los autores, Hernández y Serratos, concluyen que “el concepto más mencionado fue el de responsabilidad, ya que la libertad no tiene sentido si la responsabilidad no existe; la responsabilidad es un indicador de madurez en cualquier grado de crecimiento del ser humano” (p.1).

En el estudio también se evidencia que los adolescentes viven la libertad como un derecho, pues se resisten a verse condicionados o totalmente determinados (Hernández y Serratos, 2011). Es, de alguna manera, una voz que reclama poder ser dueño de sí mismo y verse como el principal agente que puede determinarse a sí mismo. Otro aspecto al que atribuyen relación

con la libertad es el hecho de expresarse, pues es una etapa en la que empieza a querer entrar en el mundo de los adultos. Por último, en el estudio se develó que “hacer las cosas que se quieren” es otra de las asociaciones que hacen frecuentemente los adolescentes con la libertad. Algo digno de mención es que, seguido de esta premisa, se aclara que es hacer lo que se quiera con responsabilidad (Hernández y Serratos, 2011).

Se ve, entonces, cómo esta propuesta de intervención se ajusta con argumentos a las necesidades propias de los adolescentes entre los 12 y los 14 años, incluso teniendo en cuenta sus concepciones sobre la libertad. Es un deber ético y moral responder a las demandas propias de la etapa y ofrecer escenarios en los que puedan practicar la libertad responsable y autónoma, siempre teniendo un sentido de lo que se es y lo que se hace.

2.3. Búsqueda de Sentido

“La primera fuerza motivadora del hombre es la lucha por encontrar un sentido a su vida”³

El sentido es una fuerza interior que impulsa y lleva a las personas a tomar la vida en sus manos y vivir con propiedad (Martínez, 2020). Las personas dirigen y hacen su vida en cuanto a su deseo de sentido (Hernández y Serratos, 2011). Nietzsche decía que quien tiene un porqué para vivir, puede soportar casi cualquier cómo. Así, la búsqueda de sentido debe ser uno de los vientos que soplan fuerte en la educación para la libertad.

Viktor Frankl (1977) hablaba de que “cada época tiene su neurosis y cada tiempo necesita su psicoterapia” (p.9). Y se puede afirmar, tal como lo hace el autor, que en la actualidad se viven tiempos de vacío existencial, de falta de sentido, lo que deja sufrimiento, tristeza y soledad por una vida sin sentido; esa es la neurosis de este tiempo (Martínez, 2014). En su libro “Ante el vacío existencial”, Frankl (1977) cita las palabras de un estudiante norteamericano que le escribió: “Aquí, en América, me hallo rodeado por doquier de jóvenes de mi edad, que buscan desesperadamente un sentido a su existencia. No hace mucho tiempo, murió uno de mis mejores amigos, porque no pudo descubrir ese sentido” (p. 9). La sensación de vacío no debe llenarse con cosas materiales, con otras personas o con sustancias; la pérdida de sentido es

³ Viktor Frankl, 1979, p. 126

un asunto tan serio que hasta personas han llegado a quitarse la vida (Martínez, 2020). El vacío se llena con sentido.

Para Efrén Martínez (2020), logoterapeuta colombiano y fiel seguidor de los postulados de Viktor Frankl, “el sentido de vida es conectar el corazón y la razón a las personas, acciones, circunstancias y cosas valiosas [...] te hace experimentar coherencia y te convierte en aquello que haces” (p.22). También es importante mencionar que el sentido no es un constructo abstracto y general que guía la vida de quien lo encuentra, sino que es algo dinámico y cambiante, que se acomoda a las distintas personas a distintas edades y en distintas circunstancias (Frankl, 1979).

La voluntad de sentido es el término acuñado por Viktor Frankl para referirse a la búsqueda de sentido (Martínez, 2014) que, en palabras coloquiales, es la fuerza que impulsa a encontrar una razón para ser feliz y, en muchos, para quedarse y permanecer vivo. Según Frankl (1977), en quien se debilita la voluntad de sentido aparece la frustración y el vacío existencial. Así es como la búsqueda de sentido se constituye en una fuerza motivacional sin precedentes.

Ahora bien, teniendo en cuenta que se trata de una propuesta de intervención práctica, se hace necesario concretar y materializar esta búsqueda de sentido, sobre todo si se piensa que es a los adolescentes de 12 a 14 a quienes va dirigido el ímpetu de la propuesta. “De acuerdo a la logoterapia, podemos descubrir este sentido de la vida de tres modos distintos: (1) realizando una acción (valores de creación); (2) teniendo algún principio (valores de experiencia); y (3) por el sufrimiento (valores de actitud)” (Frankl, 1979, p.156).

2.3.1. Acciones que crean

Realizar acciones que tengan un valor, como dar, crear, inventar o desarrollar, es una fuente inagotable de sentido (Martínez, 2020). Se trata, pues, de conectar el corazón y la razón con aquello que se realiza en el día a día. Significa que las personas pueden encontrar un sentido a sus vidas a través de las actividades que desempeñan cotidianamente, y en las que se encuentra un valor y un propósito que anima a seguir adelante.

Muchos autores ven el trabajo como un escenario idóneo para encontrar sentido a través de las acciones. Porque en el trabajo se puede hacer, ser, dar lo mejor de sí, ser autónomo, pertenecer a un grupo, poner en práctica aptitudes y crear (de Barbieri, 2018). Otros, ven en

las pasiones y en los pasatiempos (hobbies) el bálsamo que necesitan muchas personas para encontrar un sentido a través de la realización de una acción (Martínez, 2020).

En el caso de los adolescentes de 12 a 14 años, los momentos y los espacios que pueden ser propicios para encontrar un sentido en lo que hacen pueden ser la experiencia escolar, el tiempo libre y la práctica de alguna pasión que los conecte con la espiritualidad o la creación.

2.3.2. Principios que vinculan

Cuando Viktor Frankl (1979) se refiere a la segunda forma de descubrir el sentido, aclara que ese principio del que habla, atado al valor de la experiencia, “es sentir por algo o por alguien” (p. 156). Y termina enaltecendo en gran manera el amor que vincula, que sostiene, que ata a la vida. Tanto así, que en su libro “El hombre en busca de sentido” cuenta cómo imaginando a su amada, conversando internamente con ella e idealizando y soñando con el día del reencuentro, fue como pudo darle sentido a la experiencia inhumana en el campo de concentración.

Es importante aclarar que Frankl no sólo se refiere al amor de pareja, sino al amor que vincula, y es aquí donde cobran especial relevancia los vínculos y el afecto. Es en los lazos afectivos en donde las personas se reconocen, forjan su identidad y encuentran un sentido a despertarse todos los días (Martínez, 2020). Frankl (2011), en su libro “Psicoterapia y existencialismo”, complementa esta visión de los vínculos diciendo que en ellos también se da valor a la personalidad de quienes se encuentran o se vinculan en un lazo afectivo, porque amar es conectarse con lo valioso que hay en cada uno.

Por otra parte, Vanistendael (2013) hace eco de las palabras de Frankl, asegurando que el sentido se encuentra en “un vínculo positivo en la vida que nos rodea que nos hace sentir ese sentido, articulado o inconsciente” (p. 65).

Pensando en los adolescentes de 12 a 14 años, es imprescindible ayudarlos a que identifiquen personas significativas con quienes mantengan un vínculo sincero y transparente de amor. A veces sus padres, a veces otros familiares, a veces un profesor, un amigo o un compañero; a veces, por qué no, una pareja en quien depositan sus sueños e ideales románticos. Lo importante es que vivan los principios que vinculan.

2.3.3. Actitud frente al sufrimiento

Viktor Frankl (1979) habla de la inevitabilidad del sufrimiento, ese destino inalterable que tenemos los humanos: el de vivir circunstancias que no podemos controlar y que, en ocasiones, nos acarrea un sufrimiento, sea este desbordado o no. La vivencia del sufrimiento la entiende como “realizar el valor supremo”, y la ubica como el valor más noble de los tres mencionados para descubrir el sentido (Frankl, 1977). El punto, entonces, es cómo se encara el sufrimiento, cómo se le da vuelta y se le da un significado que sea valioso para la persona que sufre (Martínez, 2020). Se trata, entonces, de cómo se encara el destino que no se puede cambiar (Frankl, 1977).

Entonces, para ser libres también es importante y necesario aprender a alivianar el dolor, haciéndolo de una manera responsable y saludable, sin recurrir a agentes externos que muchas veces dejan más sufrimiento (Martínez, 2014).

Trayendo a colación la vida y algunas actitudes de los adolescentes de 12 a 14 años, esta manera de buscar el sentido se consolida como una piedra angular, pues constantemente se les ve que quieren evitar a toda costa lo incómodo, escapar de lo difícil y huirle al esfuerzo y a lo que produce malestar (Martínez, 2020); actitudes que lo que hacen es minar la libertad. Es necesario, pues, que aprendan a ser resilientes, a encarar el sufrimiento y salir fortalecidos de las situaciones difíciles (Vanistendael, 2013); esto le da mucho sentido a la existencia, sobre todo porque aparece un profundo sentimiento de valía y trascendencia cuando se sobrepasan las adversidades (Frankl, 1979).

Para concluir con este apartado, vale la pena enfatizar en que la educación para la libertad necesita estar dotada de la búsqueda del sentido, que más que ser un producto acabado, es una realidad cambiante que se va transformando con el paso de los años; es importante entonces, más que propender a encontrar un sentido, que los adolescentes sepan cómo encontrarlo y en dónde. Como dice el dicho popular: se trata de enseñar a pescar, no de darles el pescado”. Por eso, la propuesta se erige como una estrategia puntual para que los adolescentes de 12 a 14 años sepan cómo encontrar un sentido a través de una acción o actividad, a través de los vínculos y a través del sufrimiento, valores estos que, además, los ennoblece y los pone a respirar principios de espiritualidad y trascendencia.

2.4. Desarrollo de la Autonomía

“La libertad es el instante mágico
que media en la decisión de elegir
entre dos monosílabos: sí o no”

Octavio Paz

Saber cómo se desarrolla la autonomía y conocer estrategias puntuales que los padres pueden utilizar para promoverla y facilitarla en sus hijos, tiene un impacto profundo, sobre todo en la sociedad y tiempos actuales (Gervilla, 2014). Se necesitan personas libres para elegir, para tomar decisiones, para asumir la responsabilidad de lo que deciden (Bucay, 2002). El mundo necesita personas con voluntad férrea, que forjen su camino con acierto y con las habilidades para responder a las exigencias y los retos que trae y ha traído el siglo XXI. Se necesitan personas que actúen por ética y no por miedo al castigo o por obediencia ciega; que decidan guiados por un bien común y no sólo por conveniencia o interés personal; que deseen el bien a pesar de las sombras y las tentaciones de esta sociedad congestionada (de Barbieri, 2018). Y para lograrlo, la educación en la libertad, a través del desarrollo de la autonomía, se erige como una de las alternativas de solución más profundas y duraderas en el tiempo.

Etimológicamente, la palabra autonomía se forma en base a dos conceptos separados. Por una parte, “nomia” que viene del griego nomos, que traduce ley, norma o costumbre; también viene de su extensión, nomia, que es la sistematización de las leyes, normas o conocimientos de una materia en específico (Bucay, 2002). Por otra parte, está el concepto de “auto”, que significa por uno mismo, de sí mismo. Autónomo, entonces, “es aquel capaz de administrar, sistematizar y decidir en base a sus normas, leyes y costumbres” (p. 89). La definición parece una invitación al egocentrismo y al individualismo, pero el autor también señala que una autonomía responsable tiene en cuenta las normas, leyes y costumbres de otros para existir (Bucay, 2002).

Por su parte, para Gervilla (2014), una persona autónoma tiene la capacidad de pensar por ella misma, así como la asunción de decisiones propias. Según el autor, en la esfera intelectual esto se ve reflejado en una actitud crítica y un modo personal y razonado de ver y entender el

mundo. Para Hernández y Serratos (2011), los cambios propios de la adolescencia ponen de manifiesto que el verdadero sentido de esta etapa es la maduración de la autonomía personal.

Como afirma Bruzzone, D. (2011), haciendo eco de la propuesta logoterapéutica de Viktor Frankl, “la educación tiene como finalidad la adquisición de una capacidad estructurada de decisiones responsables” (p. 139). A esto se refiere crecer y desarrollarse en autonomía. En su búsqueda incesante de identidad y de independencia, en su deseo de “ser grandes”, los adolescentes necesitan crecer y creer en la libertad, de tal manera que puedan tomar decisiones con sentido y se puedan hacer cargo de sus elecciones y responder por ellas. Es importante que no vayan por la vida como por inercia, como en piloto automático, como si fuesen marionetas de un destino que no conocen o como si tuvieran la conciencia dormida.

Ahora bien, pensando en la manera como los padres pueden apoyar el desarrollo de la autonomía de sus hijos adolescentes de 12 a 14 años, se puede rescatar la magistral división que hace Paloma Alonso-Stuyck (2016), cuando se refiere a la autonomía, y que de alguna manera remite a las tres dimensiones de la persona. La autora habla de autonomía emocional (dimensión afectiva), autonomía cognitiva (dimensión intelectual) y autonomía conductual (dimensión volitiva).

Vale la pena aclarar que este ejercicio de división de la autonomía funciona más como un ejercicio teórico y académico, pues la persona es una sola y en ella habita la posibilidad de experimentar todos los tipos de autonomía.

2.4.1. Autonomía Emocional

Es importante y hasta natural que, por salud mental y beneficio de la humanidad, los adolescentes vayan logrando un distanciamiento emocional con respecto a la familia y a los padres (Alonso, 2016). Se trata de ir dejando la dependencia afectiva hacia los padres para convertirla en una sana independencia. Según la autora, para que los hijos experimenten la autonomía emocional, es necesario que los padres combinen una dosis de afecto con el respeto a la individualidad. Es importante que los padres confíen en las capacidades de sus hijos, que no asuman las emociones de sus hijos como propias y que, con el tiempo, puedan ayudarlos a buscar su propia aprobación, la interior, más que la de ellos como padres.

2.4.2. Autonomía Cognitiva

Este tipo de autonomía se trata de encaminarse hacia un pensamiento propio y crítico. Los hijos, con el paso del tiempo, deben ser capaces de forjar sus propias opiniones y pensamientos acerca de la realidad y la vida, y así lograr lo que Kohlberg denominaba la moral autónoma, esa capacidad de tomar decisiones basados en criterios propios (Alonso, 2016).

Según la autora, para favorecer el desarrollo de la autonomía cognitiva, los padres pueden permitirles a sus hijos que manifiesten sus desacuerdos y que expresen sus opiniones, que argumenten sus posturas y que experimenten un sentido crítico de la realidad. Los padres podrían hacerles muchas preguntas para que encuentren su posición propia, forjen su identidad y su criterio. En algún momento, las opiniones de los padres no pueden seguir siendo las mismas opiniones que las de sus hijos; es necesaria la independencia y la distinción. Y para ello se requiere de una comunicación abierta (Alonso, 2016).

2.4.3. Autonomía Conductual

Según Alonso (2016), este tipo de autonomía se refiere a la toma de decisiones y a la responsabilidad con la que se asumen las consecuencias de dichas decisiones. Así, los padres están llamados a enseñar a los hijos a tomar decisiones para que se puedan adaptar a las exigencias y los cambios que les impone el contexto y la vida social. A medida que el tiempo pasa y los hijos cambian, y guardando las proporciones y características propias de cada etapa, los padres deben permitir que los hijos tomen decisiones por su cuenta, de tal manera que en algún momento dejen de tomar las decisiones por ellos (Gervilla, 2014).

Para que esto se dé, es importante que los padres transformen su imagen y dejen de ver a sus hijos como “unos eternos incapaces” y se den la oportunidad de verlos crecer y madurar, incluso en la toma de decisiones. Así, cuando se equivoque, será crucial y determinante que el padre le permita al niño vivir las consecuencias, por dolorosas e incómodas que sean (Alonso, 2016).

Es importante, pues, que los adolescentes aprendan a tomar decisiones que aporten a su bienestar y al de otras personas, y así puedan reorientar tantos caminos dañinos y equivocados que están tomando (el consumo de drogas desde edades tempranas, las adicciones y el apego desenfrenado a los dispositivos tecnológicos, los problemas titánicos de

alimentación e imagen propia, la vivencia desbordada de la sexualidad, por mencionar algunos de ellos).

Para terminar este apartado, tan práctico en esencia, vale la pena mencionar la propuesta que hace la autora, quien sugiere llevar a cabo una metodología de ajuste de expectativas, para que así, tanto la autoridad de los padres como la autonomía de los hijos, vayan de la mano en la misma dirección y se favorezca la educación en la libertad (Alonso, 2016).

Para poner en práctica dicha metodología, propone que los padres reflejen una coherencia, para que los hijos vean que sus padres también hacen lo que se les pide a ellos que hagan. Además, sugiere que los padres promuevan una cohesión afectiva para dar seguridad a sus hijos en la toma de decisiones; también, que haya una flexibilidad evidente, para que las normas familiares se puedan experimentar libremente y sin coerción. Por lo demás, para practicar esta metodología en casa, los padres pueden facilitar la comunicación reflexiva, por ejemplo, a través del diálogo socrático, es decir, respondiendo con preguntas a las preguntas de los hijos. Esto redundará y favorece su sentido crítico y facilita el desarrollo de la dimensión cognitiva de la autonomía.

En conclusión, es menester que, para educar en la libertad, los adolescentes creen en su propia libertad, creen que realmente tienen opciones para elegir y se sepan capaces de decidir y de asumir la responsabilidad que ello implica (Alonso, 2016), características éstas de una persona autónoma.

2.5. Responsabilidad Interior

“Tengo una piedra en la mano, yo puedo elegir tener la piedra o tirarla, tengo esa elección; mientras yo tenga la piedra en la mano tengo las dos posibilidades; sin embargo, si yo tirara la piedra ahora ya no podría elegir tenerla o tirarla”

Aristóteles

Para algunos autores, responsabilidad y libertad son parte de un mismo binomio, algo indivisible y que no se puede entender de manera separada (Bucay, 2002). Se es responsable por las elecciones que se hacen, precisamente porque se pudo haber elegido otro camino. Así, “responsabilidad no es obligación ni son los deberes, es responder por lo que uno hizo” (p. 106). Una señal de maduración afectiva es precisamente la capacidad de asumir la responsabilidad de las elecciones (Sarráis, 2011).

En una investigación realizada por Luis Javier Tobón (2018), en la que analiza teóricamente las distintas concepciones que ha atravesado el término de responsabilidad en psicología, se la define desde una perspectiva humanista y existencial, que es la materia prima de la que está hecha la presente propuesta de intervención. Así, “la responsabilidad es el compromiso y la implicación de la persona con sus decisiones, gracias a la conciencia de sí mismo que le permite ser y hacer en el plano de la libertad, y del mundo en el cual se desempeña” (p. 5).

El autor también distingue entre dos tradiciones en psicología con respecto a la manera como se entiende la responsabilidad (Tobón, 2018). Por una parte, la tradición moral, sustentada en los postulados de Piaget, Kohlberg y Gilligan, que pone el énfasis en una serie de normas sociales que la persona está llamada a seguir y cumplir; es responsable quien responde a las demandas sociales y actúa según las conductas aceptadas. Por otra parte, y es la definición que se ajusta a esta propuesta de intervención, está la tradición existencial, nacida de los postulados de Heidegger, Kirkegaard, Sartre y Hegel, que pone el brillo en el interior de la persona, y no tanto en cumplir con las expectativas del exterior. En esta tradición se resalta “la conciencia del individuo para tomar el control de su vida y libremente actuar [...] la persona

se dispone a desarrollar una serie de valores personales con los cuales regirse y autogobernarse previo al encuentro con el otro” (p. 5).

Lo anterior implica que, como lo asegura Viktor Frankl (1979), la responsabilidad no es un concepto abstracto al que hay que acceder a través del entendimiento, sino un actuar en el aquí y el ahora de una circunstancia particular de una persona particular. “En una palabra, a cada hombre se le pregunta por la vida y únicamente puede responder a la vida *respondiendo* por su propia vida; sólo siendo responsable puede contestar a la vida” (p. 153). Es así como la logoterapia considera que la esencia de la existencia se descubre en su capacidad de ser responsable.

Irvin Yalom, importante representante del enfoque humanista existencial, dice que cuando los seres humanos no se responsabilizan, de alguna manera se están negando la posibilidad de la libertad, pues se entregan a los impulsos, a las decisiones de otras personas, y no se permiten hacerse conscientes de su posibilidad de autorrealización (1984/2010).

Teniendo en cuenta el carácter práctico de una propuesta de intervención, carácter del que no se escapa la presente, se hace necesario operacionalizar el concepto de responsabilidad, de tal manera que pueda ser mejor comprendida por los adolescentes de 12 a 14 años y sus padres. Según Tobón (2018), las primeras aproximaciones a la responsabilidad en el contexto educativo las realizaron Downie, Pace y Troyer en el año de 1950. Para ellos, la responsabilidad se observa en el *compromiso* adquirido para con ciertas tareas; así, quien las cumple se percibe como responsable. Tobón sigue la línea del tiempo asegurando que, posteriormente, Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) comprendieron la responsabilidad como un *esfuerzo* personal que se relaciona con logros o los fracasos; desde esta perspectiva, es responsable quien se esfuerza, independientemente de los logros obtenidos.

Según Tobón (2018), en 1987, Martel, McKelvie y Standing construyeron una escala de Responsabilidad Personal (PR) para predecir de alguna manera el rendimiento académico; aquí, la responsabilidad se asociaba con llevar a cabo *tareas socialmente buenas y cuidadosas*. Se introduce entonces un carácter social en el que es muy relevante la existencia de un otro.

Llegados a este punto, es importante mencionar algunas iniciativas de otros autores que también abordan estas temáticas. En su artículo, Antonio Bernal (2012) afirma que una pedagogía para la autonomía y la responsabilidad debe articular seis líneas de acción para

lograr un impacto real en la persona: pensamiento, individualización, afrontamiento y bienestar, ética y compromiso cívico, emprendimiento y cooperación y participación (p. 81-82). Aunque la presente propuesta de intervención no está basada en estos seis elementos propuestos por Bernal, sí incorpora principios asociados a éstos. Por ejemplo, la búsqueda de sentido podría darle cuerpo al afrontamiento y el bienestar; el desarrollo de la autonomía podría alimentar la individualización y el emprendimiento; y la responsabilidad interior podría aparecer en la escena para fortalecer la ética y el compromiso cívico.

Otra experiencia académica con respecto a la operacionalización de la responsabilidad, se puede ver en la construcción de un instrumento para evaluar la responsabilidad personal existencial (Tobón, 2020). Se trata de una escala de responsabilidad existencial (ERE), cuyo autor dividió en dos ejes o dimensiones principales: la *conciencia de libertad* y la *elección personal*. La primera se refiere al reconocimiento que hace la persona de ser el autor de su existencia y de su propia vida, tal como es, sin disfraces ni espejismos. La segunda dimensión hace referencia a las atribuciones internas que hace una persona con respecto a sus decisiones, y a través de las cuales afirma su libertad (Tobón, 2020).

Se termina este apartado asegurando que educar en la libertad requiere de un esfuerzo continuo en preparar a los adolescentes para hacerse cargo de sus decisiones, de tal manera que puedan ser los protagonistas únicos de su propia vida. Es un ejercicio de apersonarse, de empoderarse y, en últimas, de responsabilizarse.

2.6. Estilos Educativos Parentales

Pensar la educación sin los padres de familia, es como pensar en una selva sin árboles o en una canción sin instrumentos. Es imposible sacarlos de la ecuación.

La propuesta, entonces, honra el rol de los padres y abre la invitación para que sean embajadores de libertad y eduquen a sus hijos con un estilo parental democrático, más específicamente viviendo y promoviendo los principios de la parentalidad positiva. Esta manera de ejercer la crianza es una conductora idónea para la educación en la libertad, tal y como le pasa al agua con la electricidad, que se desplaza con una fluidez y una rapidez imparables en medios acuáticos. Capano y Ubach (2013), dos autores interesados en develar las consecuencias en los niños y adolescentes de los estilos educativos parentales, reconocen

que los padres que optan por un estilo democrático ayudan a sus hijos a expresar sus necesidades, a ser autónomos y a actuar con responsabilidad. Es decir, a crecer en la libertad.

Además, es importante que los padres sean conscientes de la influencia que ejercen sobre sus hijos, de las huellas, muchas veces indelebles, que trazan en sus vidas. Y más cuando se trata de un momento vital tan importante como es el paso de la niñez a la adolescencia, que es el momento en el que se enfoca esta propuesta. Porque si no hay conciencia de educación, si no hay conciencia del impacto profundo que los padres inspiran en sus hijos, se trunca un poco la educación en la libertad, porque, ¿quién más, si no los padres y las familias, los llamados a ser escenarios principales de educación? (Martínez, 2017).

Lo anterior también se vuelve útil para combatir uno de los problemas que más afecta y marca la educación de hoy en día: los estilos educativos parentales o, en términos coloquiales, la manera como los padres se relacionan con sus hijos para educarlos (Sarráis, 2012). A través de la experiencia profesional de muchos orientadores, se ve que es un problema porque en los hogares colombianos, latinoamericanos y mundiales, muchas familias crecen en medio de paredes en las que se escuchan día y noche voces de padres autoritarios que no saben cómo más tratar a sus hijos; otras familias, por ocupaciones innumerables de los padres, en donde los hijos crecen a la deriva o bajo la directriz de internet; otras, en donde los hijos gobiernan y son los padres quienes deben rendirles cuentas. En este marco de padres desorientados, de padres que aman demasiado (permissivos), de padres que quieren controlarlo todo (autoritarios), de padres desentendidos (negligentes) (Capano y Ubach, 2013), esta propuesta puede ser un faro en el horizonte, en el sentido de que ofrece herramientas para acompañar a los hijos y educarlos en la libertad a través de una parentalidad positiva.

La influencia de los estilos educativos familiares en la autonomía juvenil ha sido otro tema de valioso interés para el mundo de la investigación. Según Bernal, Melendro, Charry y Martínez (2020), 13 de 31 investigaciones señalan cómo educando bajo el espectro de estilos parentales autoritarios o centrados en el control se pueden bloquear los procesos de autonomía, mientras que los estilos que fomentan la buena relación con los padres, que ostentan reglas parentales menos estrictas, que asignan responsabilidades y potencian la toma de decisiones por parte de los hijos, son predictores de un proceso fluido de autonomía y, por lo tanto, facilita la tarea de educar en la libertad.

Siguiendo la línea de los estilos educativos democráticos, Gervilla (2010) puede esclarecer la manera como éstos ayudan a forjar en los hijos aspectos que, indudablemente, se relacionan con lo que aquí se ha expuesto sobre la educación para la libertad. Según el autor, algunas características de los hijos que se desprenden de vivenciar un estilo educativo democrático son “la coherencia, la autonomía personal, la creatividad, una alta responsabilidad y fidelidad a los compromisos personales” (p. 22), rasgos que son constitutivos de la libertad personal.

Por otra parte, Coloma (2012) ofrece a los padres una serie de pautas que se pueden aprovechar para facilitar el camino hacia la libertad de los hijos, en este caso adolescentes entre los 12 y los 14 años. Según el autor, los padres deben mantener el calor afectivo en la relación con sus hijos, así como buscar el cumplimiento de las normas, de tal manera que puedan lograr la madurez afectiva. Además, el autor sugiere que la comunicación debe ser bidireccional, de tal manera que se les ayude a desarrollar la autonomía y pueda haber un equilibrado balance entre la obediencia y las decisiones propias.

Es momento de introducir al escrito un tema que, en cierto modo, se desprende de la concepción de los estilos educativos democráticos, a saber, la parentalidad positiva, una forma de acercarse a los hijos y de relacionarse con ellos.

2.6.1. Parentalidad Positiva

Bernal y Sandoval (2013), en su artículo sobre parentalidad positiva, evocan las recomendaciones del Consejo de Europa, llevado a cabo en el año 2006. Durante el mismo, se definió la parentalidad positiva como “el ejercicio positivo de la parentalidad, que se refiere al comportamiento de los padres fundamentado en el interés superior del niño, que cuida, desarrolla sus capacidades, no es violento y ofrece reconocimiento y orientación que incluyen el establecimiento de límites que permitan el pleno desarrollo del niño” (p. 137). Además, las autoras afirman que en las recomendaciones se menciona que, a través de la parentalidad positiva, los hijos se desarrollan con el sentimiento de tener su vida bajo control y se sienten capaces de alcanzar los logros que se propongan, tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario.

Según Rodrigo, Máiquez y Martín (2010), citados por Bernal y Sandoval (2013), lo importante es cómo se puede ejercer la parentalidad positiva de manera responsable para que no se atente contra los derechos de los hijos, se promuevan sus capacidades críticas, se posibilite la

participación en el proceso de socialización y, por lo demás, se favorezca progresivamente la autonomía y el involucramiento productivo en la vida de la comunidad.

Se evidencia, entonces, cómo el estilo democrático, representado a través de la parentalidad positiva, es un escenario idóneo para educar en la libertad, pues, como se ha visto, favorece la búsqueda de un sentido, el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad interior, ejes indisolubles en la aventura de ver crecer libres a los hijos adolescentes de 12 a 14 años.

2.7. Una experiencia de libertad

Aunque a lo largo de la propuesta se han mencionado y tratado investigaciones y experiencias prácticas de otros autores en torno a la educación en la libertad, vale la pena dejar un espacio aparte, separado de los demás, para enaltecer y darle su merecida atención a una de las experiencias pedagógicas más arriesgadas y alternativas de los últimos tiempos: la pedagogía Waldorf.

Se trata de una educación impregnada de artes y creatividad, con un sistema de evaluación que no favorece ni impulsa la competitividad, en donde se invita a los estudiantes a que fortalezcan su voluntad a través de la libertad y se les invita a mejorar su trabajo por un acto voluntario, con un propósito claro, y no por obligación. Es una propuesta educativa en la que la figura de director o de alguien que manda sobre los otros no existe, porque hay una visión colaborativa y cooperativa de la convivencia. También se siembra el amor a la naturaleza y se busca una relación de cuidado y responsabilidad para con ella. Los libros de texto pocas veces se utilizan. El principal objetivo de Steiner, su creador, era formar seres humanos libres, que fueran capaces por sí mismos de comunicar un propósito y dirección a sus vidas (Moreno, 2010).

Y hablando de su creador, Rudolf Steiner, cabe mencionar que la pedagogía Waldorf nació en un contexto de crisis social, económica y política en la Alemania de la primera mitad del siglo XX, cuando estaba por estallar la primera guerra mundial. Steiner, gran pensador y defensor del cultivo del espíritu, fue invitado en varias ocasiones a dar conferencias y clases a algunos trabajadores de las fábricas. Allí surgieron lo que se conoce mundialmente como escuelas Waldorf. En palabras de Steiner (2004), citado por Moreno (2010): “La educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador” (p. 205). Y con esto

en mente, se dio a la tarea de forjar una propuesta educativa que enalteciera el espíritu (a través del arte, sobre todo) y pusiera la libertad en la médula espinal de la educación.

Volviendo a la esencia de la propuesta, asegura Moreno (2010) que otra meta fundamental de la pedagogía Waldorf es que los educadores, tanto en la escuela como en la familia, posibiliten a las generaciones que vienen el desarrollo de una individualidad libre; porque “la pedagogía Waldorf es un proceso educativo integral cuyo centro lo constituye el apoyo al desarrollo autónomo del niño” (p. 208). Así, es evidente que esta pedagogía irradia la idea de que siendo autónomo se es libre también.

Según Moreno (2010), actualmente existen más de dos mil instituciones de educación primaria, secundaria y bachillerato, así como escuelas de educación infantil, que le apuestan a este modelo pedagógico en más de noventa países, tanto en lugares considerados desfavorecidos, como Brasil, Ecuador, Colombia y Perú, como en los considerados desarrollados, tales como Suecia, Estados Unidos, Alemania, España, Canadá y Australia. En general, el acceso a las instituciones es libre y en ellas se admite a cualquier niño sin tener en cuenta su origen cultural, social, económico o religioso.

Como lo menciona Carlgren (2020), las Escuelas Waldorf que existen hoy día en el mundo dan, por su mera existencia, testimonio de valor y abnegación y de que la pedagogía de Rudolf Steiner es sentida como una necesidad en nuestros tiempos cada vez por más personas (p. 381). Necesidad difícil de obviar y que también pretende atender esta propuesta de intervención que, como la pedagogía Waldorf, desea que los adolescentes tengan un sentido, desarrollen su autonomía y sean responsables de sus decisiones y de los rumbos que toman sus vidas.

3. Propuesta de intervención

Esta propuesta de intervención se crea con el propósito de orientar a los adolescentes de 12 a 14 años y a sus padres para que tengan herramientas concretas para crecer y educarse en la libertad. Para hacer esto posible, se proponen 12 sesiones de una, dos o tres horas de duración, en las que, a través de una metodología teórico-práctica, se da vida a aquellos baluartes sobre los que se erige esta propuesta, a saber, la búsqueda de sentido, el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad interior y, en el caso de los padres, la parentalidad positiva y la adolescencia.

Todas las sesiones se pueden llevar a cabo en las instalaciones del Colegio Rochester. Ocho sesiones están destinadas a los adolescentes de 12 a 14 años, de sexto a octavo grados, y en ellas se facilita la comprensión de la libertad, la búsqueda de un sentido (a través de tres formas), el desarrollo de la autonomía (en sus tres dimensiones, emocional, cognitiva y conductual) y la responsabilidad interior. Dos sesiones están creadas para facilitar escuelas de familia a los padres de los adolescentes. En dichas sesiones se abordan temas como la educación en la libertad, la parentalidad positiva y la adolescencia temprana. Otra sesión favorece un encuentro intergeneracional entre los adolescentes, sus padres y los abuelos, en el que todos conversan sobre cómo han vivido la libertad en los distintos momentos históricos y sobre cómo poderla vivir y manejar con inteligencia, voluntad y emoción, dándole así un sentido al privilegio de ser y de sentirse libre. En la última sesión, que se facilita de manera conjunta (padres e hijos), se lleva a cabo la evaluación de la propuesta a través de un cuestionario aplicado a padres e hijos, un grupo focal y una entrevista.

3.1. Justificación de la propuesta de intervención

Según Sarráis (2016), los adolescentes no tienen bien desarrolladas las estrategias cognitivas para enfrentar y solucionar los problemas ni una capacidad psicológica para resistir a los embates y el sufrimiento propio de la vida. Para lamentar de muchos, esta realidad desemboca en la penosa y muchas veces inexplicable decisión de quitarse la vida. Para Nicolson y Ayers (2014), el suicidio es una de las más importantes causas de muerte entre los adolescentes; explican que muchas veces los pensamientos suicidas se visten de un deseo intenso de huir de la desesperación y el sufrimiento extremo, así como de la pérdida de un sentido para vivir.

Los adolescentes están expuestos diariamente a todo tipo de retos y a oportunidades para resolver conflictos: discuten con sus padres, pelean con sus hermanos, terminan relaciones amorosas, pierden un examen o un juego importante, se enfrentan a una amiga, se sienten solos, se ríen y luego lloran... un sinnúmero de situaciones que, vividas y abrazadas con libertad, es decir, con sentido, con autonomía y con responsabilidad, de seguro que terminan por enseñar, fortalecer el carácter y la voluntad e invitarles a decidirse por la vida.

¿Y qué pueden hacer los padres y los demás educadores frente a esta realidad? Frente a esta gran pregunta, Sarráis (2012) señala que es necesario ayudar a los adolescentes a que logren ser dueños de sí mismos y que sepan cómo sufrir sin recurrir a caminos de huida o evasión. Haciendo eco del autor, esta propuesta de intervención se hace necesaria para abastecer su conexión con la vida, para que fortalezcan su sentido, para que se empoderen y tomen las riendas sin escapar, de tal manera que sean los protagonistas de sus vidas, libres de la esclavitud que genera la dependencia, la soledad y tantas distracciones propias del consumismo, el hedonismo, el inmediatismo y el individualismo.

Porque no sólo es la desconexión de la vida lo que se evidencia en los adolescentes de hoy. También son las adicciones, los problemas de alimentación, las intenciones expresas de hacerse daño, los ataques de ansiedad, la tristeza infinita, la promiscuidad, la enajenación en las redes sociales... ¡Tantas y tantas realidades que día a día viven los adolescentes! Entonces, ¿por qué no proponer soluciones y alicientes para mitigar el impacto de todo esto?, ¿por qué no llevar a cabo una propuesta de intervención que haga las veces de faro y se convierta en un factor de protección de los adolescentes y sus familias?

Así, esta propuesta propende hacia la libertad, para que en ella los adolescentes sean conscientes de un sentido en la vida, vivan su autonomía y practiquen la responsabilidad interior. Porque la libertad libera de los caminos oscuros y protege de caer en el vacío de la existencia.

3.2. Contextualización de la propuesta

El Colegio Rochester es una institución educativa de carácter privado cuya filosofía reza: "Educamos para inspirar a los estudiantes a que aprendan a tomar el control de sus vidas con el mundo en mente". Es con esta intención de educar seres autónomos como se consolida y

se construye el colegio día a día. Tanto así, que uno de los pilares fundamentales sobre los cuales se le da forma y cuerpo al proyecto educativo institucional, es la responsabilidad interior, entendida como un ejercicio de autonomía y libertad que redundará en la salud mental de los estudiantes y sus familias.

La propuesta pedagógica del colegio se inscribe en el marco de la teoría de la elección, un cuerpo de conocimiento estructurado y puesto en marcha por William Glasser (1998), un psiquiatra y psicólogo estadounidense que quiso poner el control interior por delante de cualquier otro propósito en su quehacer profesional y seguramente personal. En sus postulados, la teoría de la elección defiende la libertad como una de las necesidades psicológicas básicas de los seres humanos; además, entiende la autonomía como un camino idóneo hacia la libertad y la responsabilidad. En últimas, es una teoría que explica cómo se toman decisiones y que comprende el comportamiento humano desde la motivación intrínseca y el control interior, ingredientes esenciales en la educación para la libertad.

En este escenario, tan proclive y propenso a educar en la libertad, se inscribe esta propuesta de intervención, que está destinada a entregar su aporte a los adolescentes entre 12 y 14 años y a sus padres. En el colegio, los grupos se componen cada uno de 23 estudiantes niños y niñas, y, para este caso, oscilan entre sexto y octavo grados. En general, estos adolescentes a quienes va dirigida la propuesta vienen de familias pudientes que gozan de privilegios económicos y que tienen la posibilidad de acceder a la educación privada, hecho que, en Colombia, no es tan factible.

En general, son adolescentes con acceso fácil y casi ilimitado a la tecnología, a las redes sociales, a los aparatos electrónicos. También les gusta practicar deportes y potenciar sus habilidades artísticas, en tanto que asisten a un colegio que promueve, desde la entrada, el ejercicio físico y la apropiación de las artes y la sensibilidad. Son estudiantes y familias con muchas posibilidades de exploración y de aprendizaje, algo que se convierte en una razón más para inculcar y educar en la libertad, para que puedan escoger con sabiduría y con tino en medio de tantas posibilidades de perderse o encontrarse.

3.3. Diseño de la propuesta

3.3.1. Objetivos

La propuesta de intervención tiene varios objetivos que se desean lograr con su puesta en práctica. Para cumplirlos, es necesario que estén distribuidos a lo largo de todas las sesiones, de tal manera que se puedan abarcar en su totalidad y así haya un aprendizaje significativo y duradero en el tiempo. A continuación, se enumeran los objetivos principales de esta propuesta de educación en la libertad:

1. Reconocer los elementos principales de la educación en la libertad y su impacto en la vida familiar y personal.
2. Brindar herramientas a los adolescentes de 12 a 14 años para que puedan vivir con sentido, desarrollar su autonomía y crecer en la responsabilidad.
3. Facilitar estrategias concretas a los padres de familia para que puedan acompañar y educar a sus hijos adolescentes en la libertad.
4. Lograr un acuerdo entre padres e hijos adolescentes sobre cómo van a fortalecer los espacios de libertad en la familia.
5. Promover un espacio intergeneracional en el que los adolescentes puedan verse y reflejarse en sus padres y en sus abuelos con respecto a cómo vivieron y viven su libertad.

3.3.2. Metodología a utilizar en las sesiones de intervención

Teniendo en cuenta que el Colegio Rochester es una institución educativa en la que se promueven los aprendizajes útiles para la vida y el desarrollo de habilidades y competencias para la vida, y también con conciencia del grupo de personas al que está dirigida la propuesta, se hace necesaria una metodología teórico-práctica en la que haya participación activa de los asistentes a las sesiones y en la que, a través de la lúdica, los cuentos, el movimiento, los videos, los juegos de rol, los debates y otras formas de aprendizaje, tanto los adolescentes como sus padres puedan llevarse puestos aprendizajes significativos para sus vidas.

En algunas sesiones se utiliza una metodología de aprendizaje experiencial. Ésta subraya el impacto de la experiencia en el aprendizaje e interiorización de nuevas ideas y emociones. Se trata, entonces, de favorecer experiencias vívidas, en las que los protagonistas puedan ir

haciendo una observación y reflexión de las mismas, para luego darles cuerpo y forma a través de la abstracción y la conceptualización de la experiencia. Es así como, según esta metodología, se viaja de la experiencia a la interiorización del aprendizaje.

Cabe mencionar que los encuentros lúdicos y experienciales son potenciadores de aprendizajes significativos que muchas veces las reflexiones teóricas basadas en conceptos y definiciones no logran. De todas maneras, no se le puede restar importancia al conocimiento previo que existe sobre los temas; razón por la cual se escoge una metodología teórico-práctica para desarrollar la propuesta de intervención.

3.3.3. Desarrollo de la propuesta de intervención

Para procurar una comprensión más detallada y organizada de cómo se desarrolla la propuesta de intervención, en primera instancia se despliega una tabla (ver Tabla 1) en la que aparecen las pinceladas y los elementos principales para realizar cada una de las 12 sesiones. En seis columnas, se incluyen el número de sesión y su temática, así como la duración, los objetivos a los cuales está atada, la metodología y el nombre de las actividades, la temporalización y los recursos que se necesitan. De esta manera, el lector se puede acercar a la propuesta de manera visual y espacial y así tener una idea general y ordenadamente dispuesta para facilitar su comprensión.

Tabla 1. *Desarrollo de la propuesta de intervención por sesiones.*

Sesión y temática	Duración	Objetivos	Metodología y actividades	Cronograma	Recursos
Sesión 1 ¿Somos libres o esclavos?	1 hora	1	Dirigida a los adolescentes Teórico-práctica Discusión libre Estatuas de la libertad Un día libre Confesándome a ciegas	Semana 1	Hojas, esferos Videobeam
Sesión 2			Dirigida a los adolescentes		Cuento: "El sentido de la vida"

¿Yo consentido o con sentido?	1 hora	1, 2	Teórico-práctica El sentido de la vida Mercado de las pasiones	Semana 2	Hojas, esferos, lápices, colores, plastilina, tijeras, pegamento
Sesión 3 "Dime con quién andas y te daré un sentido"	1 hora	1, 2	Dirigida a los adolescentes Teórico-práctica Mesa redonda Enredado en las redes... de apoyo	Semana 3	Hojas para dibujar "Los círculos de apoyo", esferos, colores
Sesión 4 Cuestión de actitud	1 hora	1, 2	Dirigida a los adolescentes Teórico-práctica Debate Distintos sufrimientos, distintos sentidos	Semana 4	Cuento: "Migrantes" Video: "El valor de la aceptación y la superación personal" Videobeam Listado de situaciones para debatir
Sesión 5 Educar en la libertad	2 horas	1, 3, 4	Dirigida a los padres de familia Teórico-práctica Aprendizaje experiencial Testimonios Discusión con soporte Guiando a ciegas ¿Cómo ayudarlos a que sean libres? Construcción de alas	Semana 4	Cuento "Ahora no, Bernardo" Hojas, esferos, cartulina, marcadores, colores, tijeras, pegamento Pañoletas Videobeam, reproductor de música Presentación sobre la educación en

Julián David Ospina López

Educar en la libertad: una propuesta para vivir con sentido, desarrollar la autonomía
y crecer en la responsabilidad interior en los albores de la adolescencia (12 a 14 años)

					la libertad Dos docentes de apoyo
Sesión 6 Sintiendo-me	1 hora	1, 2	Dirigida a los adolescentes Teórico-práctica Aprendizaje experiencial Mesa redonda Trabajo en equipo A ciegas: solo y acompañado	Semana 5	Video: "Autoestima-corto oficial" Pañoletas Videobeam Un docente de apoyo
Sesión 7 Único, original y auténtico: Así soy yo	1 hora	1, 2	Dirigida a los adolescentes Teórico-práctica Juego de roles Trabajo en equipo Transformando creencias La osadía de persuadir	Semana 6	Cuento: "Soy grande, soy pequeño" Hojas, esferos, cartulina, tijeras, cinta pegante, marcadores
Sesión 8 Siento, pienso, decido... luego respondo	1 hora	1, 2	Dirigida a los adolescentes Teórico-práctica Juego de roles Debate Discusión libre Familias que deciden	Semana 7	Cuento: "¿Qué haces con un problema?" Video: "El valor de elegir" Tablero, marcador de tablero
Sesión 9 Selfie a mi responsabilidad interior	1 hora	1, 2	Dirigida a los adolescentes Teórico-práctica Discusión libre Mesa redonda ¿Yo, responsable?	Semana 8	Cuento: "La verdad según Arturo" Hojas, esferos
					Cuento: "De verdad que

<p>Sesión 10 Formas de educar: La parentalidad positiva, los adolescentes y la libertad</p>	<p>2 horas</p>	<p>1, 3, 4</p>	<p>Dirigida a los padres de familia Teórico-práctica Discusión libre y con soporte Juego de roles Situaciones que retan Los ingredientes para el amor con exigencia</p>	<p>Semana 8</p>	<p>no podía” Video: “Educar es padre” Cartulina, marcadores, cinta pegante Videobeam, reproductor de música,</p>
<p>Sesión 11 La libertad de ayer y hoy: ¿qué cambia y qué permanece?</p>	<p>3 horas</p>	<p>1, 4, 5</p>	<p>Dirigida a los adolescentes, los padres y los abuelos Teórico-práctica Aprendizaje experiencial Testimonios Discusión libre Collage de imágenes Tiempo de música ¿Qué nos hace libres? El collage de las libertades Guiando a ciegas Lleguemos a un acuerdo Pic-nic de libertad</p>	<p>Semana 9</p>	<p>Cuento: “Siempre te querré” Video: ¿Me dan mis padres la libertad que merezo? Pañoletas Revistas, tijeras, pegamento, cinta pegante, colores, marcadores Videobeam, reproductor de música Elementos para un pic- nic (comida, manteles, platos y cubiertos desechables)</p>
<p>Sesión 12</p>			<p>Dirigida a los adolescentes y los padres de familia Diligenciar</p>		<p>Cuestionario de evaluación de la propuesta</p>

¿Y qué nos llevamos puesto de la libertad?	2 horas	4	cuestionarios ¿Hemos cumplido los acuerdos? Grupo focal Entrevista a una familia	Semana 10	Preguntas guía para el grupo focal Entrevista semi-estructurada
--	---------	---	---	-----------	--

Ahora bien, migrando de las tablas a las descripciones detalladas, a continuación se expone de una manera sucinta y secuencial el desarrollo, paso a paso, de cada una de las 12 sesiones que conforman esta propuesta de intervención. Con estas descripciones se busca también que cualquier educador que así lo desee pueda llevar a cabo la intervención sin lugar a confusiones y con directrices e instrucciones claramente señaladas. A continuación, la esencia y los momentos clave de cada una de las 12 sesiones.

Sesión 1: ¿Somos libres o esclavos?

El propósito central de esta sesión es que los adolescentes reconozcan los elementos principales de la educación en la libertad y su impacto en la vida familiar y personal.

Bienvenida e introducción: El facilitador da la bienvenida en un lenguaje que sea atractivo para los participantes. Además, introduce el tema de la libertad y explica las generalidades de la propuesta de intervención que están a punto de iniciar.

Estatuas de la libertad: El facilitador proyecta una imagen de la estatua de la libertad, aquella insignia estadounidense enclavada en el río Hudson en la ciudad de Nueva York. Pregunta: ¿Qué tiene de libre esta estatua? Luego de recibir las respuestas, invita a los participantes a que creen su propia estatua de la libertad, de tal manera que se puedan parar en frente de sus compañeros y hacer la estatua de lo que para cada uno representa la libertad. Cada vez que un participante muestre su estatua al resto, los compañeros expresan lo que, para ellos, tiene de libre la estatua.

Un día libre: El facilitador entrega a cada participante una hoja en blanco y un esfero. Les pide que escriban un cuento sobre lo que harían si durante un día fuesen absoluta y completamente libres. Cuando el cuento esté terminado, cada uno, en una discusión libre, le cuenta al resto de sus compañeros una cosa que haría y que esté escrita en el cuento. Se promueve entonces una discusión alrededor de lo que significa ser libre.

Confesándome a ciegas: El facilitador pide a los adolescentes que cierren los ojos y que se dispongan a escuchar unas frases que va a pronunciar. El ejercicio se trata de levantar la mano cuando estén de acuerdo con la frase que escuchan. Una vez listos, lee las siguientes frases: “Soy libre cuando tomo alcohol en una fiesta”, “soy libre cuando navego por internet por sitios que no me aportan mucho”, “soy libre cuando no tengo responsabilidades en mi casa”, “soy libre cuando mis papás me dejan hacer lo que yo quiero”, “soy libre cuando como lo que quiero a la hora que quiero”, “soy libre cuando mis papás hacen las cosas por mí y resuelven mis problemas”, “soy libre cuando no tengo que responder por mis actos”. Al final, el facilitador pide a los participantes que abran los ojos y se abre una discusión libre alimentada por las respuestas que dieron al levantar la mano.

Cierre: El facilitador sintetiza lo vivido durante la sesión y expresa abiertamente los tres elementos de la educación en la libertad, a saber, el sentido, la autonomía y la responsabilidad.

Sesión 2: ¿Yo consentido o con sentido?

Los objetivos de esta sesión son, por un lado, que los adolescentes reconozcan uno de los elementos principales de la educación en la libertad (búsqueda del sentido a través de una acción o actividad) y su impacto en la vida familiar y personal; por otra parte, que puedan llevarse herramientas para vivir con un sentido en la vida.

Cuento “El sentido de la vida”, de Oscar Brenifier y Jacques Després: El facilitador lee el cuento y, a medida que avanza, va haciendo preguntas a los participantes sobre el significado de la vida y sobre el sentido que, para ellos, tiene la vida. Cuando termina de leer el cuento, explica que la búsqueda del sentido puede darse de tres maneras: a través de una actividad o una acción, a través de los vínculos y a través del sufrimiento.

El mercado de las pasiones: El facilitador pide a los participantes que, individualmente, piensen en alguna actividad que los apasione y en la que se sientan capaces de realizarla. Luego, con materiales que dispone para tal fin, les pide que inventen una expresión artística (dibujo, letrero, muñeco de plastilina, etc.) que represente dicha actividad. Cuando todos los participantes hayan realizado el ejercicio, se organiza el lugar como si fuese un mercado, de tal manera que cada uno tenga la oportunidad de “venderle” su pasión a los demás. Para ello, deben tener una estrategia para atraer “clientes” que compren su pasión. Al final, luego de

que todos vean las ofertas del resto de compañeros, se hace una votación de todas las pasiones para saber cuál sería la más comprada.

Cierre: El facilitador recoge los objetivos de la sesión e invita a los adolescentes a mantener vivas sus pasiones, de tal manera que puedan tener un sentido en sus vidas y así, sentirse libres.

Sesión 3: "Dime con quién andas y te daré un sentido"

Los objetivos de esta sesión son, por un lado, que los adolescentes reconozcan uno de los elementos principales de la educación en la libertad (búsqueda del sentido a través de los vínculos) y su impacto en la vida familiar y personal; por otra parte, que puedan llevarse herramientas para vivir con un sentido en la vida.

Enredado en redes... de apoyo: El facilitador entrega a cada asistente una hoja en blanco, esfero y colores. Les pide que dibujen tres círculos concéntricos de diferentes tamaños y colores, que se denominarán "Los círculos de apoyo". Luego les pide que en el círculo de adentro escriban los nombres de los familiares con quienes tienen un vínculo que consideran fuerte. Cuando esto pase, les pide que compartan sus nombres con el compañero del lado y que le expliquen cómo es el vínculo con una de las personas que nombraron. En el círculo del centro, los participantes escriben los nombres de los amigos o los compañeros con quienes tienen un vínculo firme. Cuando lo hacen, comparten sus respuestas con el mismo compañero del lado y le describen uno de los vínculos. Para terminar, en el círculo de afuera escriben los nombres de otras personas con quienes tengan un vínculo férreo y que no hayan incluido en los círculos anteriores. También comparten sus respuestas con el compañero y le explican cómo es el vínculo con una de las personas que incluyeron en el ejercicio. Para terminar la actividad, el facilitador pregunta: ¿Qué sentido tendría la vida sin el círculo de adentro? ¿Y sin el círculo del medio? ¿Y si no estuviera el círculo de afuera?

Cierre: El facilitador invita a los adolescentes a pensar e interiorizar la idea de que los vínculos y las relaciones importantes le dan también un sentido a la vida.

Sesión 4: Cuestión de actitud

Los objetivos de esta sesión son, por un lado, que los adolescentes reconozcan uno de los elementos principales de la educación en la libertad (búsqueda del sentido a través del

sufrimiento) y su impacto en la vida familiar y personal; por otra parte, que puedan llevarse herramientas para vivir con un sentido en la vida.

Cuento “Migrantes”, de Issa Watanabe: El facilitador muestra el libro-álbum a los asistentes. Al final del ejercicio, invita a reflexionar de qué manera los protagonistas asumen los sufrimientos y cómo siguen adelante con sus propósitos. Además, puede contar muy rápidamente el ejemplo de Víktor Frankl, quien estando en un campo de concentración nazi pudo encontrar un sentido a su vida.

Video “El valor de la aceptación y la superación personal”: El facilitador proyecta el video que puede encontrar en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=4IoLSwBhVUw>. Cuando finaliza, invita a los adolescentes a pensar en cómo ellos han convertido sus defectos en virtudes y cómo las han puesto al servicio de sus vidas, mostrando así que se trata de la actitud que se asuma frente al sufrimiento lo que da sentido a la vida.

Distintos sufrimientos, distintos sentidos: El facilitador divide el grupo en dos para poder llevar a cabo un debate. Uno de los grupos defiende la postura de que frente a las adversidades no se puede hacer nada sino resignarse. El otro grupo defiende la postura de que se puede tener una actitud proactiva y resiliente frente a los sufrimientos de la vida. Una vez organizados en dos grupos, el facilitador lee en voz alta cuatro situaciones diferentes. De cada situación se arma un debate con los roles asignados según el grupo al que pertenezca cada participante. Las situaciones son las siguientes: 1. Tus padres mueren en un accidente de tránsito. 2. A tus padres los trasladan de ciudad por su trabajo y debes dejarlo todo para ir con ellos. 3. Luego de mucho esfuerzo, no logras aprobar el grado y lo debes repetir en el mismo colegio. 4. Tus amigos, con quienes pasabas todo el tiempo en el colegio, te dicen que ya no quieren ser tus amigos nunca más.

Cierre: El facilitador invita a los adolescentes a pensar en las distintas posturas que hubo durante el debate y refuerza la idea de que en el sufrimiento y en las adversidades se puede encontrar un sentido a la vida.

Sesión 5: Educar en la libertad

La sesión está destinada a los padres de familia y su propósito se da a manera de tríada: Por una parte, que reconozcan los elementos principales de la educación en la libertad y su

impacto en la vida familiar y personal. Por otro lado, facilitarles estrategias concretas para que puedan acompañar y educar a sus hijos adolescentes en la libertad. Finalmente, que puedan lograr un acuerdo con sus hijos adolescentes sobre cómo van a fortalecer los espacios de libertad en la familia.

Bienvenida e introducción: El facilitador da la bienvenida a los padres, les explica el propósito de la sesión y menciona los tres elementos fundamentales de la educación para la libertad.

Cuento “Ahora no, Bernardo”, de David McKee: El facilitador lee el cuento e invita a pensar que la libertad de los hijos no se trata de dejarlos solos y que hagan lo que quieren, tal como hacen los padres de Bernardo en el cuento.

Guiando a ciegas: El facilitador les pide a los padres que se hagan en parejas. A un integrante le pide que se tape los ojos con una pañoleta, y su rol es dejarse guiar con la voz de su compañero para no estrellarse con nadie ni con nada. Al otro integrante le dice que su rol va a ser guiar a su compañero “ciego” para que no se tropiece ni se estrellé. Una vez entendidos los roles, y en un espacio grande, cada pareja empieza a caminar “sin rumbo”. El guía se hace detrás del “ciego” para, con la voz, decirle hacia dónde debe dirigirse para evitar un golpe. No lo puede tocar ni jalarlo para evitarle los tropiezos. Esto sucede durante 10 minutos aproximadamente. Luego, hay cambio de roles y el que hacía las veces de guía pasa a ser ciego y viceversa. Al final de la actividad, el facilitador invita a los padres a que enseñen herramientas a sus hijos para ser libres y tomar decisiones con responsabilidad, de tal manera que no estén tan “ciegos” necesitando tanto.

¿Cómo ayudarlos a que sean libres?: El facilitador expone a través de una presentación cuáles son los principios de la educación para la libertad y la manera de ponerlos en práctica. Además, a través de testimonios de los padres, invita a que escuchen historias de cómo cada uno aplica estos principios en su casa con sus hijos y de qué manera les ayuda a ser libres.

Construcción de alas: El facilitador entrega a los padres los materiales necesarios para que construyan unas alas de cartulina. Estas alas deben ser pensadas como las que van a tener los hijos adolescentes para poder volar. Una vez hechas las alas, los padres escriben en ellas algunas características que quieren que tengan sus hijos para poder vivir la vida de manera autónoma y responsable y con sentido. Luego de esto, piensan en cómo van a aportar como

padres para que sus hijos desarrollen estas características. Comparten sus pensamientos con los padres que estén sentados al lado.

Cierre: El facilitador pide a los padres que escojan una de las características que escribieron en las alas. Les pide que durante la semana hablen con su hijo adolescente y lleguen a un acuerdo sobre cómo van a lograr entre todos que esa característica empiece a aflorar en su vida y así pueda volar.

Sesión 6: Sintiendo-me

Los objetivos de esta sesión son, por un lado, que los adolescentes reconozcan uno de los elementos principales de la educación en la libertad (autonomía emocional) y su impacto en la vida familiar y personal; por otra parte, que puedan llevarse herramientas para desarrollar su autonomía.

Video “Autoestima, corto oficial”: El facilitador proyecta el video que puede encontrar en el enlace https://www.youtube.com/watch?v=F_qGR7Qgj7I&t=277s. Invita a los adolescentes a pensar en que para independizarse emocionalmente de sus padres es importante que confíen en sus propias capacidades.

A ciegas: solo y acompañado: El facilitador invita a los participantes a organizarse en una fila. Luego, les pide que se tapen los ojos con pañoletas que les entrega. La idea es que puedan caminar por el espacio amplio cogiéndose de los hombros del compañero que tienen al frente. El primero de la fila es guiado por la voz del facilitador para evitar que se estrellen. Luego de varios minutos de caminar a ciegas en fila y agarrados, les pide que se suelten y que empiecen a caminar “libremente” por el lugar, esta vez sin cogerse de nadie. Pasados unos minutos, les pide que vuelvan a ponerse en fila (les ayuda en esta tarea) y que se dirijan, con la voz guía del facilitador, al punto inicial.

Cierre: El facilitador reflexiona sobre el miedo que da “separarse de sus padres”, pero insiste y deja el mensaje de que es un paso que hay que dar en la vida, que las emociones se independicen de las de sus padres.

Sesión 7: Único, original y auténtico: Así soy yo

Los objetivos de esta sesión son, por una parte, que los adolescentes reconozcan uno de los elementos principales de la educación en la libertad (autonomía cognitiva) y su impacto en la

vida familiar y personal; por otra parte, que puedan llevarse herramientas para desarrollar su autonomía.

Cuento “Soy grande, soy pequeño”, de Kathy Stinson: El facilitador comparte la lectura del cuento con los participantes y al final los invita a pensar en las señales de estarse volviendo grandes y en aquellas cosas que aún no quieren dejar de sus vidas de niños.

Transformando creencias: El facilitador divide a los participantes en grupos de tres personas. Les entrega materiales para la actividad y les pide que hagan unos pequeños carteles en los que escriban algunas de las principales creencias de sus padres. Un ejemplo de creencia puede ser: “Para ser alguien en la vida hay que sacar buenas notas”. Cuando se tengan suficientes carteles, se pegan por todo el salón y, aleatoriamente, pasan por distintos carteles reescribiendo las creencias pero ya no con la esencia de los padres sino con la propia esencia. Siguiendo el ejemplo anterior, uno de los participantes puede reescribir la frase así: “Para ser alguien en la vida hay que ser feliz. De esta manera, las creencias de los padres empiezan a diferenciarse de las de los hijos.

La osadía de persuadir: El facilitador escoge dos voluntarios para un juego de rol. Uno de los voluntarios hace las veces de padre y el otro las veces de hijo. En frente de los compañeros, transan una conversación en la que el hijo trata de convencer al padre de una opinión personal, de tal manera que él también la empiece a creer.

Cierre: El facilitador recoge los momentos principales de la sesión e invita a pensar en cómo, para ser libres, es importante que sus pensamientos, creencias y opiniones se empiecen a diferenciar de las de sus padres y así forjar un criterio propio.

Sesión 8: Siento, pienso, decido... luego respondo

Los objetivos de esta sesión son, por una parte, que los adolescentes reconozcan uno de los elementos principales de la educación en la libertad (autonomía conductual) y su impacto en la vida familiar y personal; por otro lado, que puedan llevarse herramientas para desarrollar su autonomía.

Cuento “¿Qué haces con un problema?”, de Kobi Yamada y Mae Besom: El facilitador lee el cuento y al final propone una lluvia de ideas para responder a la pregunta que lleva por título el cuento, introduciendo así el tema de la toma de decisiones.

Video “El valor de elegir”: El facilitador proyecta el video que puede encontrar en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=k0hEvORd3lc>. Cuando terminan de verlo, promueve una discusión libre en la que introduce el tema de cómo algunas decisiones son difíciles de tomar, aunque se sepa que conduce a caminos luminosos y de bienestar; así como la idea de que las elecciones implican también hacerse cargo después de sus consecuencias.

Familias que deciden: El facilitador divide a los participantes en grupos de tres personas, que en la actividad van a representar una familia. La idea es que tomen una decisión con respecto a tres situaciones diferentes, a saber: 1. La familia desea saber adónde viajar en sus vacaciones. 2. La familia decide a qué colegio cambiar a uno de sus hijos. 3. La familia decide si tener una mascota o no. En la actividad existen tres familias distintas: una en la que las decisiones las toman los padres, otra en la que las decisiones las toman los hijos y la otra en la que las decisiones se toman de manera acordada y participativa. Aleatoriamente, el facilitador asigna a cada grupo el tipo de familia que le corresponde. En un juego de rol, algunos grupos voluntarios demuestran en frente de sus compañeros la escena que prepararon para las tres situaciones mencionadas.

Cierre: El facilitador escribe sobre el tablero las reflexiones de los adolescentes acerca de cuál es la mejor manera de tomar decisiones y el impacto que eso tiene en la libertad personal.

Sesión 9: Selfie a mi responsabilidad interior

Los propósitos de esta sesión son, por una parte, que los adolescentes reconozcan uno de los elementos principales de la educación en la libertad (responsabilidad interior) y su impacto en la vida familiar y personal; por otro lado, que puedan llevarse herramientas para ser responsables.

Cuento “La verdad según Arturo”, de Tim Hopgood y David Tazzyman: El facilitador lee el cuento y deja un mensaje claro sobre cómo la verdad es una puerta hacia la responsabilidad; la evasión, el ocultar y la mentira son caminos hacia la irresponsabilidad y hacia una vida en la que no se responde por los actos, hecho que redundará en esclavitud moral.

Yo, responsable: El facilitador reparte a los participantes hojas y esferos. Antes de que escriban algo, les explica que la responsabilidad tiene que ver con el compromiso, el esfuerzo, las tareas y los cuidados, así como el ser protagonistas y principales gestores de sus vidas.

Luego de esto, les pide que escriban estos cinco elementos de la responsabilidad en las hojas repartidas. Luego, escriben dos acciones concretas que, en general, den cuenta de cada elemento. Por ejemplo, una acción concreta para el esfuerzo es hacer algo que no gusta sabiendo que trae beneficios (-como estudiar para un examen). Entonces, al final van a tener 10 acciones escritas. A cada una le van a dar una puntuación de 1 a 10, siendo 1 una acción que nunca se lleva a cabo y 10 una acción que se lleva a cabo todos los días. Al final, suman todos los puntajes obtenidos y lo dividen por 10. El puntaje resultante puede ser un indicador personal de qué tan responsable se es.

Cierre: El facilitador les pide a los participantes que escojan una acción en la que necesiten mejorar para volverse más responsables. Luego de elegirla, piensan en una estrategia concreta para llevarla a cabo y así subir el puntaje de dicha acción.

Sesión 10: Formas de educar: La parentalidad positiva, los adolescentes y la libertad

La sesión está destinada a los padres de familia y su propósito se da a manera de tríada: Por una parte, que reconozcan cómo la parentalidad positiva puede ser un aporte valioso para fortalecer los tres pilares de la educación en la libertad. Por otro lado, facilitarles estrategias concretas para que puedan acompañar y educar a sus hijos adolescentes en la libertad. Por último, que sigan afianzando el acuerdo que se dio con ellos luego de la quinta sesión sobre cómo iban a fortalecer los espacios de libertad en la familia.

Cuento “De verdad que no podía”, de Gabriela Keselman y Noemí Villamuza: El facilitador abre la sesión con la lectura del cuento. A medida que avanza, va haciendo preguntas reflexivas a los padres para que piensen de qué manera guían a sus hijos hacia la libertad. Al finalizar la lectura, invita a reflexionar acerca de los amos que asfixian y cercenan las posibilidades de los hijos de crecer y hacerse responsables y autónomos.

Video “Educar es padre”: El facilitador proyecta el video que encuentra en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=T7Q-UuYH4r8>. Luego de verlo, invita a los padres a compartir sus experiencias y testimonios con padres que estén cercanos al puesto. Las preguntas que guían estas conversaciones giran en torno a la manera como los diferentes estilos educativos que aparecen en el video (autoritario, permisivo y democrático) pueden obstaculizar o promover la libertad de los hijos. Al finalizar esta parte de la experiencia, el

El facilitador introduce una breve explicación del estilo educativo negligente, para así completar los 4 estilos principales en orientación y en psicología.

Situaciones que retan: El facilitador pide a los padres que conformen grupos de tres personas. A cada grupo se le asigna un estilo educativo de manera aleatoria. Entre ellos se asignan los tres roles de la actividad, a saber, un padre, una madre y un hijo adolescente. A continuación, entre todos crean una situación que refleje de alguna manera la vida cotidiana con los hijos adolescentes. Un ejemplo de situación puede ser cuando el hijo pierde una materia o cuando se enoja con alguien sin haberle contado antes a sus padres. Cuando la situación esté clara, el facilitador le pide a cada grupo que recree una escena en la que resuelven dicha situación desde el estilo educativo que se les asignó. Luego, escoge un grupo de cada estilo educativo y les pide a los cuatro que representen el juego de roles delante del resto de padres. Al final, se abre una discusión libre en la que reflexionan acerca de cómo se les permite a los hijos ser libres en las situaciones representadas. ¿Qué estilo parental favorece más la educación para la libertad?

Los ingredientes para el amor con exigencia: Conservando los grupos de la actividad anterior, el facilitador le entrega a cada uno cartulinas y marcadores. Explica con soporte el significado de la parentalidad positiva y sus elementos principales. Luego, asigna a cada grupo uno de estos elementos, asegurándose de que todos estén distribuidos por los grupos. Los padres lo escriben en la cartulina y hablan de cómo se materializa y se evidencia en el día a día del hogar el elemento de la parentalidad positiva que les fue asignado. Luego, en una lluvia de ideas, cuentan al resto de padres lo discutido en los grupos, de tal manera que haya una idea generalizada de cómo se pueden aplicar diariamente los elementos de la parentalidad positiva y cómo ésta es una impulsora y gestora de la educación en la libertad.

Cierre: el facilitador agradece a los padres, sintetiza los aprendizajes de la sesión y les recuerda la importancia de ser consistentes y comprometidos con el acuerdo que hicieron con sus hijos para lograr fortalecer los espacios de libertad en el hogar.

Sesión 11: La libertad de ayer y hoy: ¿Qué cambia y qué permanece?

Los objetivos de esta sesión entrañable y espiritual son que los participantes reconozcan los elementos principales de la educación en la libertad a través del tiempo y su impacto en la vida familiar y personal; que logren fortalecer el acuerdo entre padres e hijos adolescentes

sobre cómo fortalecer los espacios de libertad en la familia; y que haya un espacio intergeneracional en el que los adolescentes puedan verse y reflejarse en sus padres y en sus abuelos con respecto a cómo vivieron y viven su libertad.

Cuento “Siempre te querré”, de Robert Munsch y Sheila McGraw: El facilitador lee el cuento para sensibilizar a los asistentes frente a los hilos invisibles que conectan a las generaciones entre sí. Al final de la lectura, invita a los abuelos, los padres y los hijos a mirarse durante un minuto en silencio.

Video “¿Me dan mis padres la libertad que merezco?”: El facilitador comparte con los asistentes el video que encuentra en el enlace <https://www.youtube.com/watch?v=Vm9QWiXPSS4>. Cuando el video termina, pide a los grupos familiares, en los que hay abuelos, padres y adolescentes, a que conversen sobre cómo sus padres les permitían crecer en la libertad (sobre todo en el caso de los abuelos y los padres). ¿Qué libertades hubiesen querido tener que no tuvieron?

Tiempo de música: El facilitador pide a uno de los abuelos asistentes que ponga una canción que escuchaba en su época de adolescente. Le pide lo mismo a un padre de familia y a un adolescente. De esta manera se conectan tres generaciones a través de la música.

¿Qué nos hace libres?: El facilitador pregunta a la audiencia: “¿Qué nos hacía libres antes?”, “¿Y ahora?”. Se abre entonces una puerta del tiempo y el lugar se llena de voces de antaño y de ahora hablando sobre la libertad y las oportunidades que se tienen y tenían para vivirla y practicarla.

El collage de las libertades: Se entrega a cada grupo familiar los materiales necesarios para hacer un collage de imágenes. El único límite para esta actividad es que la creación artística esté dividida en tres partes, correspondientes a los tres baluartes de la libertad, a saber, la búsqueda del sentido, el desarrollo de la autonomía y crecer en la responsabilidad. Así, entre todos buscan imágenes para pegar en cada una de las divisiones y así crear una obra en la que se vea la libertad representada en imágenes. ¿Hay alguna diferencia entre las imágenes que escogen los abuelos, los padres y los adolescentes?

Guiando a ciegas: El facilitador les pide a los padres y a los abuelos que se tapen los ojos con las pañoletas. Su rol en la actividad es dejarse guiar por la voz de los adolescentes para no

estrellarse con nadie ni con nada. A los adolescentes les dice que su rol va a ser guiar a sus padres y abuelos para que no se tropiecen ni se estrellen. Una vez entendidos los roles, y en un espacio grande, los padres y abuelos empiezan a caminar “sin rumbo”. El guía se hace detrás de ellos para, con la voz, decirles hacia dónde debe dirigirse para evitar un golpe. No los puede tocar ni jalarlos para evitarles los tropiezos. Esto sucede durante 10 minutos aproximadamente. Al final de la actividad, el facilitador invita a los adolescentes a contar su experiencia de guiar a sus padres y abuelos. Así mismo, pide a los abuelos y a los padres que cuenten de qué manera vivieron la actividad siendo guiados por sus nietos e hijos, respectivamente.

Llegamos a un acuerdo: En familia, se revisa el acuerdo que se ha estado practicando en casa para fortalecer los espacios de libertad. ¿Qué dificultades y oportunidades de crecimiento ha posibilitado dicho acuerdo?

Pic-nic de libertad: Para el cierre de la actividad, el facilitador invita a las familias a disfrutar de un pic-nic intergeneracional. Concluye su intervención invitando a los adolescentes a honrar a sus abuelos y a sus padres, y recuerda a todos que la libertad también es un asunto de épocas y, sobre todo, de límites.

Sesión 12: ¿Y qué nos llevamos puesto de la libertad?

El objetivo de la sesión es evaluar el impacto de la propuesta de intervención y cotejar de qué manera se lograron los objetivos propuestos.

Diligenciar los cuestionarios: El facilitador reparte un cuestionario (Anexo 1) por familia y explica el sentido de la actividad, que es evaluar el impacto de las sesiones en general para así lograr mejoras para futuras implementaciones. En familia, padres e hijos contestan las preguntas y, una vez hecho, entregan sus hojas al facilitador.

¿Hemos cumplido los acuerdos?: El facilitador pregunta a los asistentes sobre el acuerdo que a lo largo de las semanas, se iba gestando en las familias (objetivo 4). Las familias comparten sus acuerdos y dan testimonio de las dificultades o facilidades que han tenido como familia para crear o fortalecer espacios de libertad en el hogar.

Grupo focal: el facilitador agradece y celebra la participación de los adolescentes y los padres de familia. Invita a vivir una libertad con sentido, autonomía y responsabilidad. Luego le pide

a seis adolescentes y sus familias que se quedan para realizar un grupo focal. Durante este espacio, se abren las preguntas y se teje una conversación colectiva alrededor de los aprendizajes logrados durante la intervención y sobre los objetivos propuestos. Al final, el facilitador agradece y se despide, pidiéndole a una familia que, de manera voluntaria, se quede para el siguiente acto.

Entrevista a una familia: El facilitador realiza la entrevista semi-estructurada para culminar así el proceso de evaluación y retroalimentación de la propuesta de intervención. Al final se despide y agradece por la participación y por contribuir con la educación en la libertad.

3.3.4. Temporalización: cronograma

La propuesta de intervención contempla 12 sesiones. Las ocho sesiones con los adolescentes de 12 a 14 años tienen una hora de duración. Las dos sesiones con los padres de familia tienen dos horas de duración. El encuentro intergeneracional, debido al impacto emocional del mismo, está pensado para que se lleve a cabo en tres horas. Por último, la sesión para la evaluación de la propuesta tiene una hora de duración.

Los encuentros con los adolescentes se llevan a cabo semanalmente, para una duración total de ocho semanas, es decir, dos meses. Los encuentros con los padres de familia se facilitan mensualmente, uno al finalizar la cuarta sesión con los adolescentes y otro al término de la octava semana. El encuentro intergeneracional se realiza en la novena semana y la evaluación de la propuesta sucede en la semana 10 del cronograma. Para facilitar la comprensión de esto, a continuación se expone una tabla en la que se indican las sesiones y sus tiempos de realización en semanas:

Tabla 2. Cronograma de sesiones de la propuesta de intervención por semanas.

	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.6	S.7	S.8	S.9	S.10
Sesión 1 (Adolescentes)	X									
Sesión 2 (Adolescentes)		X								
Sesión 3 (Adolescentes)			X							
Sesión 4 (Adolescentes)				X						
Sesión 5 (Padres)				X						

Sesión 6 (Adolescentes)					X					
Sesión 7 (Adolescentes)						X				
Sesión 8 (Adolescentes)							X			
Sesión 9 (Adolescentes)								X		
Sesión 10 (Padres)								X		
Sesión 11 (Intergeneracional)									X	
Sesión 12 (Evaluación)										X

3.3.5. Recursos necesarios para implementar la intervención

Teniendo en cuenta que la propuesta se desarrolla dentro de un marco lúdico y experiencial, es necesario contar con recursos tecnológicos audiovisuales que permitan la visualización de videos y de imágenes puestas en una presentación; además, que permitan escuchar música para algunos ejercicios que se facilitan durante las sesiones.

Por otra parte, se hace necesario contar con recursos materiales de papelería, tales como hojas, esferos, colores, marcadores, tijeras, cinta pegante, pegamento, entre otros. También se requiere la selección de algunos cuentos y videos que se utilizan para propiciar reflexiones y para consolidar los aprendizajes de los adolescentes y sus padres.

Con respecto a los recursos humanos, en algunas sesiones, como en el encuentro intergeneracional, se hace indispensable la presencia de un orientador y de varios docentes que apoyen los planes para que se lleven a cabo de la mejor manera.

3.4. Diseño de la evaluación de la propuesta de intervención

Para Rodríguez y López (2015), el ejercicio de la evaluación tiene como finalidad recoger información relevante sobre el impacto de una intervención para luego tomar decisiones con respecto a lo que se debe mantener o ajustar para futuras puestas en práctica. La evaluación de esta propuesta de intervención no es ajena ni se abstrae de lo que aseguran estos autores.

Para obtener información sobre el impacto de la propuesta de intervención, es necesario evaluar el cumplimiento o no de los 5 objetivos propuestos preguntando directamente a los

protagonistas, los adolescentes entre 12 y 14 años y sus padres. Esto se materializa a través de estrategias cuantitativas y cualitativas, de tal manera que se complementen y así pueda ser una evaluación más confiable, coherente y completa. Como estrategia cuantitativa, se propone un cuestionario que utiliza la escala likert para la cuantificación de las percepciones; en ella se incluyen preguntas relacionadas con los objetivos de la propuesta de intervención, con la metodología y con el facilitador. Para la evaluación cualitativa, se propone un grupo focal conformado por algunos adolescentes participantes y sus padres y una entrevista a una familia que haya participado en la intervención.

El **cuestionario** que se utiliza para realizar la evaluación cuantitativa se puede encontrar en el anexo 1 de este escrito.

Ahora bien, para la evaluación cualitativa se proponen dos acciones: un grupo focal y una entrevista semi-estructurada. El **grupo focal** se realiza en la misma sesión de evaluación y se hace con 6 adolescentes y sus padres (escogidos al azar), de tal manera que haya un grupo de aproximadamente 20 personas. La persona que facilita el grupo focal debe ir lanzando preguntas abiertas para que se genere una construcción colectiva de aprendizajes y percepciones con respecto a la propuesta de intervención y sus objetivos. A continuación se mencionan algunas preguntas posibles:

1. ¿Cómo cambió el concepto de libertad luego de asistir a estos encuentros? ¿Qué se mantuvo?
2. ¿Cómo puede cambiar mi vida si aplico y llevo a la práctica los aprendizajes que logré durante los encuentros?
3. ¿Cómo se pueden fortalecer los espacios de libertad dentro de la familia?
4. ¿Qué es necesario tener en cuenta para ser libres?
5. ¿Qué pudieron aprender de los abuelos y de sus padres con respecto a su libertad? ¿Cómo la comparan con la libertad de ahora?

Con respecto a la **entrevista semi-estructurada**, es necesario reunir a una familia voluntaria (padres e hijo adolescente) en un espacio cómodo, ordenado y confiable, para así tener una conversación amena y tranquila de aproximadamente una hora. Durante este tiempo, el entrevistador hace preguntas y comentarios que recojan las percepciones del adolescente y

sus padres, que puedan dar cuenta de los objetivos propuestos para la intervención. A continuación, se proponen las preguntas que puede hacer el entrevistador:

1. ¿Qué es la educación en la libertad y cuáles son sus elementos principales?
2. ¿Qué acciones concretas lleva a cabo el hijo adolescente para tener un sentido en la vida, promover su autonomía y ser responsable?
3. ¿Cómo desarrollan y practican los padres la parentalidad positiva y de qué manera la ponen al servicio de la educación para la libertad?
4. ¿A qué acuerdo llegaron para fortalecer los espacios de libertad en familia? ¿Qué facilita y qué obstaculiza el cumplimiento de éste?
5. ¿De qué sirvió y qué impacto tuvo el hecho de encontrarse entre abuelos, padres e hijos?

4. Conclusiones

Para dar inicio a este apartado, cabe mencionar que el objetivo principal de este trabajo final de máster se puede lograr a cabalidad en tanto que las sesiones de la propuesta de intervención están ligadas como enredaderas mismas al marco teórico y a las pretensiones más importantes de su implementación, a saber, poder contribuir con un grano de arena a la muchas veces inestable y caótica entrada a la adolescencia, momento vital en el que sus protagonistas se adentran como en un hoyo negro y experimentan confusión, intriga, inseguridad y desconfianza, cual si fuese una novela para contar en televisión. De esta manera, no es descabellado afirmar que la secuencia y el énfasis de la propuesta, encaminados hacia la libertad, favorecen el reconocimiento por parte de los adolescentes y sus padres de la importancia de tener un sentido en la vida, de desarrollarse en la autonomía a través de las tres dimensiones de la persona y de contemplar la responsabilidad interior como una ventana abierta hacia la independencia.

Teniendo en cuenta los objetivos específicos de este trabajo, cabe resaltar que, a través de la propuesta, se logran crear espacios de diálogo y de reflexión con los adolescentes en los que, a través de una metodología lúdica y de aprendizaje experiencial, se les invita a explorar cada uno de los tres pilares que componen la educación para la libertad. Y no sólo eso, sino que, además, surgen reflexiones acerca de cómo llevar las disertaciones conceptuales a la práctica y a la relación cotidiana entre padres e hijos. La educación de los adolescentes es una tarea que implica una complejidad que sólo ellos manifiestan, y como tal, se hacen necesarias estrategias puntuales y concretas para que los padres puedan acompañar desde cerca el desarrollo fascinantemente retador de sus hijos adolescentes.

Uno de los poderes de esta propuesta de intervención es el hecho de que los adolescentes se pueden acercar pragmáticamente a cada uno de los elementos de la educación en la libertad. Las sesiones no sólo procuran explicaciones y conceptos desligados de la realidad, sino que, a través de testimonios y de ejemplos adecuados y ajustados a sus vidas cotidianas, pueden verse reflejados o desentendidos de cada uno de los tres elementos de la libertad. También se les permite conocer, de alguna manera, la postura y las creencias que subyacen detrás de los actos de sus padres y de las determinaciones que toman en familia. Así, se amplía la mirada

y se promueve la libertad, la autonomía y la toma de decisiones responsables, todas materializadas en actos concretos que pueden llevar a cabo para ser libres.

Con respecto a los padres de familia, quienes se espera que ayuden a que sus hijos adolescentes aprendan a desenvolverse en la vida, cabe afirmar que las sesiones sirven para que se lleven estrategias puntuales para educar a sus hijos en la libertad. Durante las sesiones con los padres, el énfasis educativo y pedagógico es claro: se trata de que asuman las riendas de la educación y de que se apropien de la orientación que necesitan y merecen sus hijos adolescentes para empezar a desprenderse de su abrigo, de sus ideas, de sus afectos y de sus decisiones. Se trata de ayudar a que los hijos tengan alas para volar; de enseñarles la autosuficiencia y la autogobernabilidad, de tal manera que necesiten a sus padres cada vez menos, no en el sentido afectivo, sino en un sentido cognitivo, ético y personal. Así, las sesiones propuestas apuntan a que los padres exploren sus capacidades y sus recursos, para que los pongan al servicio de guiar a sus hijos en el camino de la libertad.

Por otra parte, hablando de temas algo más académicos, es importante mencionar algunos aspectos sobre la búsqueda bibliográfica. La primera conclusión a este respecto es que la información sobre la educación en la libertad es muy variada y muy extensa, hecho que dificulta, en algún sentido, la elección del material idóneo para sustentar y respaldar las ideas prácticas aquí propuestas. Entre más opciones para elegir, más complicada y compleja la elección. Otra conclusión a este respecto es que, en gran medida, la libertad es un asunto filosófico más que psicológico. En muchas ocasiones, la búsqueda de bibliografía remite a discusiones filosóficas acerca de su definición y las principales escuelas sobre las que se funda, tales como el existencialismo, el racionalismo o el empirismo. Con el tiempo, la psicología y la pedagogía se han ido asociando con la libertad y han empezado a establecer sus aportes y sus campos de acción prácticos, tal como lo ejemplifica la pedagogía Waldorf, señalada en el marco teórico de este escrito.

Sobre las habilidades requeridas para realizar un trabajo final de máster, se concluye que el sentido, la autonomía y la responsabilidad terminaron siendo impulsores idóneos para lograr escribirlo y plantearlo con profesionalismo y a la altura del contexto de una maestría. Si el trabajo tiene un sentido, si las actividades que se realizan para irlo construyendo están dotadas de un propósito y un para qué claros, si las adversidades propias de este tipo de

ejercicios académicos se viven con resiliencia y aprendizaje, así mismo el producto estará dotado de propósito y de sentido. Si el trabajo se realiza desde la autonomía, conociendo los tiempos y organizando las semanas para que se pueda lograr un escrito de calidad, así mismo redundará en beneficio de las familias y en la experiencia académica de quien lo escribe. También se requiere de cierta autonomía cognitiva y de ir forjando el criterio propio, y permitir que haya interiorización real de los aprendizajes y así florezca la creatividad y la innovación, sobre todo en el momento de plantear cada una de las 12 sesiones. Además, si la responsabilidad es la que empuja y va formando en el escritor la capacidad para ir respondiendo a las demandas y exigencias (sobre todo de tiempo) del trabajo final, esto se ve reflejado en el cumplimiento de las fechas establecidas y redonda y permea la calidad del legado y la siembra que se quiere dejar con la propuesta.

Por último, es importante notar cómo la propuesta de intervención es también una invitación a los padres y a los adolescentes a pensar en la libertad desde una óptica distinta. A menudo suelen confundir la libertad con “hacer lo que se quiere”. En el caso de los padres, muchos se rehúsan a educar en la libertad porque creen que, si lo hacen, se vuelven permisivos y sus hijos crecen sin ningún límite ni control, “haciendo sólo lo que quieren”, sin tener en cuenta el mundo que los rodea. En el caso de los adolescentes, muchos desean que sus padres y figuras de autoridad los dejen ser libres para vivir la vida “haciendo lo que quieran”. Sin embargo, esta propuesta aparece con una narrativa distinta y les muestra a los padres que vale la pena educar en la parentalidad positiva y en la libertad, pensada aquí con bordes, límites y normas para fomentar el pleno desarrollo de los hijos; y a los adolescentes les muestra que la libertad se trata de ser valientes, de concientizarse y esforzarse para tener un sentido en la vida y para ser autónomos y responsables. La propuesta es, entonces, un gran aporte a la educación en general y a las dinámicas familiares en particular.

No se puede concluir este apartado sin mencionar el momento espiritual y trascendental que se propone en el encuentro intergeneracional, pues se erige como una oportunidad de concatenar hilos invisibles que unen generaciones, además de compartir conocimientos y formas de ver y de estar en el mundo; también, es una excusa para comprender las prácticas educativas y la experiencia de la libertad que se ha ido extendiendo a lo largo del tiempo en

las familias. Es un encuentro que sirve como espejo y como un mensaje para seguir atado al legado de la familia o para transformarlo.

Educación en la libertad es una tarea de superhéroes y titanes, entre otras cosas porque los adolescentes tienen asideros ambivalentes, inciertos, vulnerables y complejos. Ellos gritan en silencio pidiendo la presencia de los padres para que les enseñen el camino de la libertad, y no del libertinaje. Ellos no quieren que sus padres y otros educadores los dominen como animales de circo, que sería algo parecido a la esclavitud. Mejor, claman por ser educados en las mieles de la libertad, para tener un sentido en la vida, desarrollar su autonomía y ser cada vez más responsables... y así tomar la vida en sus manos, no como arena que se desgrana en partículas minúsculas, sino como una escultura de barro que con el tiempo se petrifica.

Más allá de cualquier dilucidación teórica, más allá de las disertaciones de filósofos y psicólogos, más allá de los debates científicos, más allá de las actividades, de los encuentros y de palabras y silencios, está la familia, que debería escribirse con letras mayúsculas: FAMILIA. La familia es la principal escuela para crecer en la libertad. Es el primer y más importante escenario donde se dan los primeros pasos de autonomía y responsabilidad. Haciendo entonces honor a la familia y su impacto en la libertad, se cierra este escrito subrayando la idea de que es en la familia en donde los seres humanos aprenden a ser libres o a temer la libertad; es donde se apropian y apersonan de un sentido para vivir, es donde pueden “lanzarse al abismo” y equivocarse y ser autónomos. La familia es, finalmente, donde se aprende a ser responsable y a asumir con madurez las consecuencias de cómo se obra.

5. Limitaciones y prospectiva

Esta propuesta culmina con algunas ideas sobre las limitaciones teóricas y prácticas encontradas a lo largo de su desarrollo. Además, se mencionan algunas ideas que pueden servir para reanimar y darle un nuevo cuerpo y enfoque a futuras investigaciones o propuestas de intervención relacionadas con la educación en la libertad.

5.1. Limitaciones

La primera y más relevante limitación de la que hay que hablar es el hecho de no haber implementado la propuesta de intervención. Esto implica que las conclusiones se escriben sobre supuestos y sobre posibles escenarios. En caso de haberse implementado, los resultados, el análisis y la discusión se podrían haber tejido sobre hechos reales y sobre evidencias concretas, cosa que lo haría más contundente y concluyente. Cabe mencionar que la propuesta de intervención no se implementó debido a temas de logística y de tiempos. Sin embargo, la propuesta queda abierta a ser implementada y a ser evaluada y mejorada según el impacto que genere en los adolescentes de 12 a 14 años y sus familias.

Otra limitación del trabajo final de máster es de un corte más teórico. Aparentemente se trata de un tema semántico, pero resulta siendo filosófico y hasta de carácter pedagógico. En muchos momentos del proceso de creación de esta propuesta, llegó la disyuntiva de si se trata de educar *en* la libertad o *para* la libertad. Esto se constituye en una limitación en tanto que la escogencia de la preposición obstruyó el alcance teórico de la propuesta; incluso obstaculizó el avance debido a que, incluida la búsqueda bibliográfica, estaba delimitada y enmarcada por esta “simple” palabra. Es decir, al buscar “educación *para* la libertad” se arrojaban resultados distintos de lo que se descubre al buscar “educación *en* la libertad”. Se decidió darle peso a esta última en tanto que remite a un presente y a un escenario actual de los adolescentes y sus familias. Educar *en* la libertad significa que es algo que está sucediendo constantemente y en el presente, y es la idea que pretende reforzar esta propuesta. Por su parte, educar *para* la libertad sugiere una temporalidad futura, como una preparación para algo que está por venir. Aunque sí es importante anticiparse y pensar en el camino que se viene, es más relevante educar en el ahora y no en el después, no sea que se haga tarde para actuar.

Por otra parte, es importante mencionar que hay un límite que corresponde a algo más práctico que lo anterior, y son las dimensiones de la persona hacia las que va dirigida la propuesta de intervención. Si se la mira con lupa, la propuesta abraza sobre todo la dimensión intelectual, pues de su implementación resulta una comprensión clara del significado de la libertad y de sus tres elementos principales, y, en el caso de los padres, el entendimiento de lo que significa ser un padre democrático y educar en el marco de la parentalidad positiva. Para impactar las dimensiones afectiva y volitiva, se requiere más tiempo y más profundidad que lo que se logra en 12 sesiones; porque lo afectivo incluye el deseo, el sentimiento y las emociones, y para transformarlos se necesita de un cambio profundo en la vida cotidiana y familiar, y no sólo es producto de lo que sucede en las aulas. Por su parte, la dimensión volitiva implica que la libertad y sus prácticas se vuelvan un hábito para que así se incorporen al repertorio de las cosas que quiere la voluntad. Ser libre no es algo que sucede porque se asiste a sesiones que tratan sobre ello. Ser libre implica una decisión, implica un cambio de hábitos y de rutinas, implica una convicción que va más allá de las paredes de un salón de clases. Es así como la propuesta halla una limitación en la que tiene más peso una dimensión de la persona dejando así un desequilibrio conceptual y práctico.

Por último, es evidente que otro elemento que limita el alcance de esta propuesta es el grupo de edad al que está dirigida. La educación en la libertad es un asunto que debería inculcarse desde el nacimiento, incluso desde antes; la libertad no es un estado o una realidad que se adscribe a ciertos años de la vida, como si fuese un regalo que como viene se va. La libertad se enseña, se aprende y se construye siempre, y por eso es una limitante que la propuesta sólo incluya a los adolescentes de 12 a 14 años, porque, de alguna manera, es como si se estuviera desconociendo lo que sucede con la libertad el resto de las etapas del ciclo vital.

5.2. Prospectiva

Teniendo en cuenta esta última limitante, para futuras implementaciones o creaciones de propuestas de intervención que promuevan la libertad, es muy conveniente que se pueda ampliar a más etapas del ciclo vital. Por ejemplo, puede ser valioso incluir estrategias para educar en la libertad a niños de preescolar, así como a quienes están cursando algún grado de primaria. Incluso se puede pensar en una propuesta que abarque también a los adolescentes que están en bachillerato viviendo los últimos años de su vida escolar. Si se piensa en una

propuesta que empiece a funcionar desde los cinco años y se extienda hasta los 18 años, de entrada se ve una línea de secuencia y de profundidad que le puede dar mucho más peso y coherencia a la propuesta que lo que sucede cuando se piensa sólo para edades de 12 a 14 años. Lo anterior se puede ver claramente en escenarios educativos en los que se implementan estrategias pedagógicas como la denominada Waldorf.

Otra sugerencia que resulta interesante para promover innovaciones y una mayor cobertura en futuros proyectos e implementaciones, es que las propuestas para educar en la libertad tengan un carácter más sistémico y ecológico, y no se queden solamente en una serie de encuentros que suceden en un tiempo y un espacio muy cortos. Para esto, también se pueden incluir no sólo a los padres de familia, sino también a los docentes, para que se refuercen desde el colegio las prácticas necesarias para educar en la libertad. Incluso se puede pensar en que se permee el currículo de los centros educativos y que se extienda más allá de las paredes de un salón en donde se llevan a cabo cada cierto tiempo algunas sesiones de una hora. Si la búsqueda del sentido, el desarrollo de la autonomía y crecer en la responsabilidad se empiezan a escribir en las primeras páginas de las agendas de los educadores, si se empiezan a entremezclar con los aprendizajes de los currículos, de esa manera el panorama de educar en la libertad se torna más sistémico y ecológico y encuentra un asidero más sólido, impactante y transformador.

6. Referencias bibliográficas

- Águila, G., Díaz, J. y Díaz, P. (2017). Adolescencia temprana y parentalidad. Fundamentos teóricos y metodológicos acerca de esta etapa y su manejo. *Medisur*, 15(5), 694-700. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180053377015>
- Álava, M. J. (2002). *El NO también ayuda a crecer. Cómo superar momentos difíciles de los hijos y favorecer su educación y desarrollo*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Alonso-Styuck, P. (2016). *Educar en libertad: el balance entre autoridad y autonomía*. Valencia: UV.
- Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida*. Paidós.
- Bernal, A. (2012). Educar en la libertad y la responsabilidad: una tarea compleja. *EDETANIA*, 42, 75-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4147407>
- Bernal, R., Melendro, M. Charry, C. y Martínez, R. (2020). Vista de la influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. (s/f). Fecyt.es. Recuperado el 27 de abril de 2022, de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/76175/50814>
- Bernal, A. y Sandoval, L. Y. (2013). Parentalidad positiva o ser padres y madres en la educación familiar/Positive parenting or being parents in the family education. *Estudios sobre educación*, 25, 133-149. <https://bv.unir.net:2210/docview/1494041375?OpenUrlRefId=info:xri/sid:summon&accountid=142712>
- Bruzzone, D. (2010). *Afinar la conciencia*. Madrid: San Pablo.
- Bucay, J. (2002). *Hojas de ruta*. Editorial sudamericana. Buenos Aires, Argentina.
- Cardona, V. (2015). *Autoridad y libertad en la educación de los hijos*. EUNSA.
- Carlgrén, F. (2020). *Pedagogía Waldorf: una educación hacia la libertad*. Editorial Antroposófica.
- Carretero, M., Palacios, J. y Marchesi, A. (1997). *Psicología Evolutiva: Adolescencia, madurez y juventud*. Madrid: Alianza Psicología.

Castillo, G. (2006). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.

Castillo, G. (2016). *Adolescencia: mitos y enigmas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Capano, A. y Ubach, A. (2013). Estilos parentales, parentalidad positiva y formación de padres.

Ciencias psicológicas, 7(1), 83-95.

https://campus.unir.net/cursos/lecciones/ARCHIVOS_COMUNES/versiones_para_imprimir/oredufa05/t3LB1.pdf

Castillo, G. (2006). *El adolescente y sus retos: la aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.

Castillo, G. (2016). *Adolescencia: mitos y enigmas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Coloma, J. (2012). Estilos educativos paternos. En J. M. Quintana, (Coord.), *Pedagogía familiar* (pp. 45-58). Madrid: Narcea.

De Barbieri, A. (2014). *Educación sin culpa*. Penguin Random House.

De Barbieri, A. (2018). *La vida en tus manos: superando el síndrome del adulto frágil*. Grijalbo.

Frankl, V. (1977) *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*. Herder.

Frankl, V. (1979). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

Frankl, V. (2011). *Psicoterapia y existencialismo. Escritos selectos sobre logoterapia*. Herder.

Gervilla, A. (2010). *Familia y educación familiar. Conceptos clave, situación actual y valores*. Narcea.

Gervilla, A. (2014). *Didáctica básica de la educación infantil. Conocer y comprender a los más pequeños*. Narcea.

Goethe, J. W. (2003). *Werther*. Editorial Panamericana.

González-Simancas, J. L. y Carbajo, F. (2010). *Tres principios de la acción educativa*. Barañáin: EUNSA.

Hernández, A. y Serratos, M. (2011). ¿Soy libre o esclavo? Cómo interpretan los adolescentes el concepto de libertad. *Revista Epsys*. <http://www.eepsys.com/es/libre-o-esclavo-como-interpretan-adolescentes-concepto-libertad/>

López, M. (2015). Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *ADOLESCERE. Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la*

Adolescencia. Volumen 3(2), 9-17. https://www.adolescenciasema.org/wp-content/uploads/2015/06/adolescere-2015-vol3-n2_9-17_Adolescencia.pdf

Martínez, E. (2014). *Coaching existencial. Basado en los principios de Viktor Frankl*. Sociedad para el avance de la psicoterapia centrada en el sentido.

Martínez, E. (2017). *Padres seguros: hijos felices*. Fundación Colectivo Aquí y Ahora. Ediciones Meaning Corp.

Martínez, E. (2020). *Hazte dueño de ti*. Editorial Planeta colombiana S.A.

Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf/Waldorf Education. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 203-209. <https://www.proquest.com/docview/814860590?OpenUrlRefId=info:xri/sid:summon&acountid=142712>

Nicolson, D. y Ayers, H. (2014). *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Narcea.

Organización Mundial de la Salud. (2019). Cada 40 segundos se suicida una persona. En *Comunicados de prensa*. Recuperado el 13 de abril de 2022 de: <https://www.who.int/es/news/item/09-09-2019-suicide-one-person-dies-every-40-seconds>

Organización Mundial de la Salud. (2021). En latinoamérica: Escalofriantes cifras de suicidio. En *Primicia Diario*. Recuperado el 13 de abril de 2022 de: <https://primiciadiario.com/archivo/2021/latinoamerica-escalofriantes-cifras-suicidio/>

Organización Mundial de la Salud. (2021). Suicidio. En *Centro de prensa*. Recuperado el 13 de abril de 2022 de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>

Organización Panamericana de la Salud. (2021). Es preocupante el aumento del comportamiento suicida en niños, niñas y adolescentes durante el 2020. En *Noticias*. Recuperado el 13 de abril de 2022 de: <https://www.paho.org/es/noticias/29-8-2021-es-preocupante-aumento-comportamiento-suicida-ninas-ninos-adolescentes-durante>

Parolari, F. (1995). *Psicología de la adolescencia: Despertar para la vida*. Editorial San Pablo.

Paz, O. (1990). *Horizonte de poesía mexicana*.

<http://www.horizonte.unam.mx/cuadernos/paz/paz8.html>

Perpiñán, S. (2013). *La salud emocional en la infancia: componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Madrid: Narcea.

Rodrigo-López, M. J., Máiquez-Chaves, M. L. y Martín-Quintana, J. C. (2010). Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias. www.femp.es. Extraído el 17 de octubre de 2013 de <http://www.femp.es/files/566-922-archivo/folleto%20parentalidad%201.pdf>

Rodríguez, M. y López, B. (2015). Apuntes sobre Instrumentos de medida en terapia familiar y de pareja, utilización de escalas. Recuperado de <https://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/06/Instrumentos-demedida-enTF.-MRodriguez-y-BLopez-2015-presencial-sin-bibliograf%C3%ADa-paratocho.pdf>

Sarráis, F. (2011). *Análisis psicológico del hombre*. Barañain: Eunsa.

Sarráis, F. (2012). *Temas de psicología práctica*. Barañain: EUNSA.

Sarráis, F. (2016). *Psicopatología*. Barañain: Eunsa.

Sartre, J. P. (1945). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa.

Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel, S.A.

Sellés, J. F. (2007). Las dualidades de la educación. *Educación y Educadores*, 10(1), 135-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83410112>

Sellés, J. F. (2011). *¿Qué es filosofía?* Madrid: EIUNSA.

Steiner, R. (2004). *Filosofía de la libertad*. Editorial Rudolf Steiner S.L.

Tobón-Restrepo, L. J. (2018). Responsabilidad en psicología: tradición moral y existencial. *Katharsis: Revista de ciencias sociales*, (25), 108-140. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6246262>

Tobón-Restrepo, L. J. (2020). Instrumento para evaluar la responsabilidad personal existencial: un estudio exploratorio. *Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 37(3), 1-52.

<https://www.proquest.com/docview/2466043105?parentSessionId=1zpfQklso2thk8voKg%2FZslxKIVxnPmpxwAMFeltv20%3D&pg-origsite=summon&accountid=142712>

Vanistendael, S. (2013). Resiliencia y espiritualidad. En. S. Vanistendael, P. Gaberan, B. Humbeeck, J. Lecomte, P. Manil, y M. Rouyer, *Resiliencia y humor* (pp. 61-68). Barcelona: Gedisa.

Yalom, I. (1984/2010). *Psicoterapia Existencial*. Barcelona: Herder.

7. Bibliografía

Glasser, W. (1998). *Teoría de la elección: una nueva psicología de la libertad personal*. Paidós.

8. Anexos

8.1. ANEXO 1

Cuestionario de Evaluación y Retroalimentación

A continuación encontrarán una serie de afirmaciones a las que les pedimos el favor de contestar con la mayor libertad y honestidad posibles. Luego de leer la oración, marquen la opción con la que se sientan identificados luego de vivir esta experiencia de libertad que hoy termina.

Sobre las sesiones en general

1. Los encuentros nos sirvieron para reconocer los elementos principales de la educación en la libertad y su impacto en la vida familiar y personal.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

2. Durante los encuentros, a los adolescentes se nos brindaron herramientas para vivir con sentido, desarrollar nuestra autonomía y crecer en la responsabilidad.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

3. Durante las escuelas de padres, nos facilitaron estrategias concretas para acompañar y educar a nuestros hijos en la libertad.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

4. Las sesiones nos permitieron poder llegar a un acuerdo sobre cómo fortalecer los espacios de libertad en la familia.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

5. El espacio vivido entre generaciones sirvió para reconocernos entre abuelos, padres e hijos, y específicamente ver la manera como se vivía antes y se vive ahora la libertad.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Sobre la metodología

1. La metodología nos facilitó espacios de libertad en los que pudimos practicar lo que íbamos aprendiendo sobre ser libres.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

2. La metodología nos permitió la interiorización de los aprendizajes de una manera autónoma e interesante.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

3. La metodología de los encuentros fue lúdica, activa y fomentó la participación de todos los asistentes.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

4. Los recursos utilizados permitieron la apropiación de los contenidos y de los aprendizajes que se iban presentando durante los encuentros.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

Sobre el facilitador

1. El facilitador presentó los temas y los contenidos de una manera interesante y atractiva para nosotros.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

2. El facilitador demostró y dio ejemplo vívido de los elementos que dan vida a la educación en la libertad (sentido, autonomía y responsabilidad).

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo

3. El facilitador evidenció conocimiento del tema y formas de aplicarlo a la vida personal y familiar.

Totalmente de acuerdo Algo de acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo Algo en desacuerdo Totalmente en desacuerdo